

Som mor,så datter?

*En kvalitativ studie av hva som innvirker på utdanningsvalg
blant ungdom med minoritetsbakgrunn.*

Eivind Nilsen



Hovedoppgave i sosiologi, institutt for sosiologi og samfunnsgeografi

UNIVERSITETET I OSLO

02/05 - 2007

Sammendrag

Denne oppgaven handler om hva som innvirker på utdanningsvalg for ungdom med minoritetsbakgrunn. Jeg har spesielt vært opptatt av å finne ut mer om hvordan ungdommenes relasjoner innvirker på ungdommenes utdanningsvalg. Problemstillingene for studien handler derfor mye om hvordan de ulike aktørene i ungdommenes liv får betydning for ungdommenes valg av utdanning. Foreldre og andre voksne, jevnaldrende og søsken, og lærere og rådgivere, vektlegges i denne studien av minoritetsungdom og utdanningsvalg.

Empirisk baserer denne studien seg på 9 kvalitative dybdeintervjuer. Ungdommene som intervjues er avgangselever på en videregående skole i Oslo – området. De ble intervjuet i ukene før de skulle sende søknader om opptak til høyere utdanning. Ungdommene er minoritetsungdom i betydningen ”minst en forelder som er født i et ikke-vestlig, ikke-europeisk land”. De kan omtales som synlige minoriteter (Rogstad 2001).

To av ungdommene har foreldre med høyere utdanning, ingen av disse har utdanning fra Norge. Alle ungdommene i utvalget planlegger å ta høyere utdanning. Bare en av ungdommene i utvalget har planer om utdanning som går i teknisk/naturvitenskaplig retning. Dette bekrefter ikke tidligere forskning som viser at minoritetsungdom er overrepresentert innenfor teknisk/naturvitenskaplige studieretninger (Dæhlen 2000, Lødding 2002). Ungdommene i utvalget er enige om at utdanning er viktig. De bruker uttrykk som ”å bli noe”, ”klare seg sjøl”, ”ikke bare ha sånn vanlig tjeneste” og ”bestemme over meg selv”. Mange bruker foreldre og andre de kjenner som eksempel for hvordan de ikke ønsker å ha det. Flere av ungdommene bruker tid på å fortelle historier om foreldrene. Historier som viser at barnas bedre livssjanser har vært utslagsgivende for foreldrenes migrasjon. Dette gir ungdommene i utvalget motivasjon for utdanning. Men det skaper forventninger, og et opplevd press i retning av å ta høyere utdanning.

Ungdommene forteller om klare forventninger fra foreldrene til valg av utdanning, og til type utdanning. Jeg har benyttet meg av Min Zhou (1997) og hennes diskusjon knyttet til betydningen av forbindelsen til opprinnelseslandet som bakgrunn for mine funn. Funn som viser at mange ungdommene planlegger andre typer studier enn det foreldrene ønsker de skal velge. Ungdommene viser selvstendighet i valg av utdanning. Valg av utdanning fremtrer gjennom ungdommenes uttalelser som et symbolsk uttrykk for identitet og tilhørighet. Fordi ungdommene gjennom sine valg av utdanning, har en yrkeskarriere i Norge som referanse. Ungdommene opplever at foreldrene i større grad har opprinnelseslandet som referanse for sine ønsker for ungdommenes valg av utdanning.

Opplevd betydning av etnisitet kommer til først og fremst til uttrykk når forholdet til jevnaldrene diskuteres. Ungdommene viser at etnisitet ikke er en kategori de forholder seg aktivt til. Egen etnisitet blir i tillegg trukket frem som begrunnelse for valg av utdanning. Den blir trukket frem som en positiv begrunnelse for ungdommenes utdanningsvalg. I betydningen "det trengs" noen lærere som ikke er norske. Ingen av ungdommene forteller om hindringer som følge av egen etnisitet som motivasjon for valg av utdanning.

Ungdommene gir uttrykk for at de ønsker mer og bedre informasjon om utdanning. Og de uttrykker at de hadde forventninger om å få mer støtte til utdanningsvalget fra lærere og rådgivere. Jeg argumenterer for at det kan være særlige grunner til å legge mer vekt på overgangen mellom videregående og høyere utdanning på skoler med mange minoritets elever.

Innhold

SAMMENDRAG.....	2
INNHold	4
1. INNLEDNING OG PROBLEMSTILLING	7
1.1 PROBLEMBAKGRUNN.....	8
1.1.1 Mifa- prosjektet	10
1.2 MINORITETSUNGDOM?	10
1.3 RELASJONERS BETYDNING FOR UTDANNINGSVALG.....	14
1.4 METODOLOGISK TILNÆRMING	14
1.5 FELTET	15
1.6 VEIEN VIDERE.....	16
2. HVA ANDRE HAR SETT OG HVORDAN DE FORKLARER DET	18
2.1 NOEN TIDLIGERE STUDIER	18
2.2 TEORI.....	20
2.2.1 Betydning av familie og nettverk.....	21
2.2.2 Betydningen av samspill med jevnaldrende	26
2.2.3 Skolehverdagen og informasjon om utdanning.....	29
2.3 OPPSUMMERING.....	32
3. METODOLOGISKE REFLEKSJONER OG METODISK UTFORMING.....	33
3.1 FORSKERPOSISJON	33
3.2 TILGANG OG UTVALG.....	34
3.3 INTERVJUENE	39
3.3.1 Intervjuform.....	39

3.3.2	<i>Relasjonen forsker/ informant.....</i>	42
3.3.3	<i>Tidspunkt for gjennomføring av intervjuene</i>	44
3.4	ETISKE BETRAKTNINGER	45
3.5	OPPSUMMERING	45
4.	ANALYSE.....	47
4.1	ØNSKER OG PLANER OM UTDANNING.....	47
4.1.1	<i>Betydningen av utdanning</i>	49
4.1.2	<i>Type utdanning</i>	51
4.1.3	<i>Kulturell bakgrunn.....</i>	52
4.1.4	<i>Oppsummering.....</i>	54
4.2	BETYDNINGEN AV SAMSPILLET MED FORELDRE OG ANDRE VOKSNE I FAMILIEN	55
4.2.1	<i>Foreldres utdanningsbakgrunn.....</i>	57
4.2.2	<i>Forventninger knyttet til valg av utdanning.....</i>	59
4.2.3	<i>Intergenerasjonell sosial mobilitet.....</i>	61
4.2.4	<i>Status og respekt</i>	63
4.2.5	<i>Tradisjonell familiestruktur, tette familiebånd og samspill med storfamilien.....</i>	67
4.2.6	<i>Praktisk tilrettelegging, støtte og oppfølging.....</i>	69
4.2.7	<i>Oppsummering.....</i>	70
4.3	BETYDNINGEN AV SAMSPILL MED JEVNALDRENDE – VENNER OG SØSKEN	71
4.3.1	<i>Betydningen av venners etnisitet.....</i>	73
4.3.2	<i>Utdanning som verdi.....</i>	75
4.3.3	<i>Venners betydning for ønsker og planer for utdanning</i>	78
4.3.4	<i>Samspill med søsken</i>	81
4.3.5	<i>Oppsummering.....</i>	82

4.4	SKOLEHVERDAG OG INFORMASJON OM UTDANNING	82
4.4.1	<i>Relasjonen skole–hjem</i>	83
4.4.2	<i>Skolehverdag og trivsel</i>	85
4.4.3	<i>Informasjon om utdanning</i>	89
4.4.4	<i>Oppsummering</i>	92
5.	AVSLUTNING	93
5.1	OPPLEVD BETYDNING AV UTDANNING	93
5.2	RELASJONERS BETYDNING FOR UTDANNINGSVALG	95
5.3	VALG AV UTDANNING - ET SYMBOLVALG?	97
5.4	FLERE MINORITETSUNGDOM I FLERE TYPER HØYERE UTDANNING?	99
5.5	HVORDAN SKAL VI FÅ VITE MER?	101
	LITTERATURLISTE	103
	INTERVJUGUIDE	108

1. Innledning og problemstilling

Tema for min hovedoppgave i sosiologi er minoritetsungdom og deres valg av høyere utdanning. Jeg er ute etter å få vite mer om hvordan minoritetsungdom selv opplever hva som har betydning for dem i forhold til valg av utdanning. Ni elever fra en videregående i Oslo utgjør utvalget mitt. Fordi jeg ønsket å vite mer om hvordan ungdommene selv opplever hva som er av betydning for utdanningsvalg valgte jeg en kvalitativ tilnærming. Jeg intervjuet ungdommene på skolen, i midttimer, fritimer og etter skoletid. Jeg intervjuet dem i perioden rett før de skulle søke samordna opptak om høyere utdanning. Tidspunktet ble valgt med bakgrunn i en tanke om at utdanningsvalget opptok dem spesielt på dette tidspunktet.

Muligheten til å ta utdanning er et gode som kommer mange mennesker til del i Norge. Dette kan ses på som et resultat av den norske velferdsstatsmodellen. Muligheter for lån og stipend og statsfinansierte utdanningsinstitusjoner har gjort utdanning tilgjengelig for mange mennesker fra ulike samfunnslag. Lik rett til utdanning er en av grunnpilarene i velferdsstatsmodellen slik den fremstår i Norge (Hansen 1999). Den voksende andelen mennesker med minoritetsbakgrunn i Norge (Østby 2004), har imidlertid på nytt brakt spørsmålet om lik rett til utdanning på dagsorden. Forskning viser at mennesker med minoritetsbakgrunn er underrepresentert i høyere utdanning (Opheim og Støren 2001). Dette har synliggjort en utfordring i forhold til prinsippet om lik rett til utdanning. Samtidig viser nyere forskning at stadig flere minoritetsungdom tar høyere utdanning og at mange minoritetsungdom har høye ambisjoner om utdanning (Sletten 2001). Alle ungdommene i mitt utvalg forteller at det å ta utdanning er viktig for dem. Alle ni ungdommene i utvalget mitt forteller at de planlegger å ta høyere utdanning. Jeg vil i metodekapitlet se nærmere på om det kan være grunner til at ungdommene i utvalget er spesielt positive til utdanning. Jeg har gjennom intervjuene snakket med dem om hva de opplever som viktig i forhold til valg av høyere utdanning.

Jeg ønsker gjennom denne oppgaven å bidra til at vi får mer kunnskap om hva som innvirker på minoritetsungdoms valg av utdanning. Problemstilling for denne oppgaven er; *Hvordan beskriver ungdom med minoritetsbakgrunn hva de opplever som viktig i forhold til valg av høyere utdanning?*

For å belyse oppgavens problemstilling vil jeg prøve å finne svar på følgende spørsmål:

På hvilken måte opplever ungdommene at foreldre og andre, betydningsfulle voksne får innvirkning på valg av utdanning?

Hvordan beskriver de forholdet til jevnaldrende og hvem er de betydningsfulle jevnaldrende?

Hvordan beskriver ungdommene skolens betydning for utdanningsvalg og tilgang på informasjon om utdanning?

Jeg ønsker altså å se på relasjoner som noe mer enn forholdet til foreldrene. Jevnaldrende kan tenkes å ha betydning for utdanningsvalg. Skolen, representert ved lærere og rådgivere, anses her for å ikke bare være en kilde til informasjon, men også en kilde ungdommenes selvopplevde verdi, som kan skape mot til utdanning (Gullestad 1996).

1.1 Problembakgrunn

Utdanning er et middel til deltakelse i offentlig samfunnsliv. Gjennom å bo i Oslo, være sosiologistudent ved UIO, og ikke minst gjennom diverse deltids og prosjektjobber (Riversideprosjektet, Flyktningekontoret, Aetat, Bakkehaven kvalifiseringssenter, Grønland menighet og Mifa- prosjektet) har spørsmål knyttet til minoriteters tilværelse og posisjon i Norge og i Oslo kommet langt frem i min bevissthet.

Mange opplever at formelle kvalifikasjoner er av stor betydning for å få innpass i det norske arbeidsmarkedet. Mangel på slike kvalifikasjoner skaper i mange tilfeller hindringer. For mennesker med majoritetsbakgrunn og for mennesker med minoritetsbakgrunn. Dersom vi legger til grunn at utdanning er viktig for tilpasning til norsk arbeids og samfunnsliv er underrepresentasjonen av mennesker med minoritetsbakgrunn i høyere utdanning av betydning. Derfor er det interessant å vite mer om hva ungdommene selv opplever som betydningsfullt i forhold til valg av utdanning.

Alle ungdommene i utvalget mitt går siste året på videregående, tidspunktet for intervjuet var fra 2.- 14. april, altså helt i slutten av skoleåret. Informantene mine er med andre ord i ferd med å fullføre til sammen 12 års grunnskole og videregående opplæring i det norske skolesystemet. De har i så måte overskredet og håndtert utfordringer underveis. Fire av ti elever med minoritetsbakgrunn dropper ut av videregående (Østby 2004). Mye av teorien på området, mange av bidragene på feltet er opptatt av å forklare hvorfor mange minoritets elever ikke kommer så langt i det norske skolesystemet som de elevene som utgjør mitt empiriske grunnlag. Tema for min oppgave er det som skjer etter at videregående skole er tilbakelagt, hvordan minoritets ungdom opplever valgene de gjør når de går ut av videregående. Det er allikevel ikke slik at dette valget kan sees isolert fra resten av utdanningsforløpet. Skoleprestasjoner og opplevelsen av årene i grunnskolen har betydning for valget ungdommene står overfor i forhold til høyere utdanning.

Det er en politisk målsetning å øke minoriteters deltakelse i det norske utdanningssystemet (St.meldning 49:03/04). At minoritets elever får mulighet til å nyttiggjøre seg mulighetene som ligger i skole og utdanningssystemet er viktig i et nåtidig perspektiv, men også viktig på grunn av sosial påvirkning på deres etterkommere. Min interesse for temaområdet minoriteter og utdanning, ledet meg til å søke jobb i Mifa- prosjektet. Jeg jobbet i prosjektet i fem semestre. Tre av dem som skolekontakt for skolen jeg gjennomførte intervjuene. Jeg hadde mye kontakt med skolens ansatte og ble kjent med mange elever.

1.1.1 Mifa- prosjektet

Undersøkelsen min hadde utgangspunkt i at jeg i en periode var ansatt i Mifa-prosjektet som jeg beskriver senere i kapitlet. I forbindelse med dette engasjementet var jeg mye på en videregående skole i Oslo-området. Mifa står for ”Minoriteter i fokus i akademia”, og økt rekruttering til humaniora og pedagogiske fag er en uttalt målsetning. Kort fortalt er bakgrunnen for Mifa- prosjektet et ønske om at flere ungdom med minoritetsbakgrunn skal bli aktive aktører i norsk offentlig samfunnsliv. Mifa legger til grunn at høyere utdanning kan gi en slik effekt. I prosjektskissen for Mifa vises det hvordan prosjektet er et direkte resultat av St.melding 17, hvor det gis uttrykk for et ønske om en fremskyndet utvikling i forhold til etniske minoriteters deltakelse i det norske arbeids og samfunnsliv. Utdanning blir i dette perspektivet et middel på veien mot deltakelse. Mifa - prosjektet er også opptatt av underrepresentasjonen av ungdom med minoritetsbakgrunn i humaniora og pedagogiske fag. Rekrutteringsarbeidet er basert på en lærling/mentor modell. Praktisk innebærer dette at det rekrutteres lærlinger på hver av satsningsskolene, som sammen med de ansatte i Mifa (mentorer) gjør rekrutteringsjobben på de respektive skolene. Lærling/mentor modellen ble implementert ut i fra en tanke om at elevene vet best hva elevene trenger.

1.2 Minoritetsungdom?

Statistisk Sentralbyrås definisjon av innvandrerbefolkningen omfatter personer som selv har innvandret til Norge og som har to utenlandsfødte foreldre og den omfatter personer som er født i Norge av to utenlandsfødte foreldre. Gjennom å benytte denne definisjonen blir tallet på innvandrerbefolkningen i Norge på 365.000 personer. Det utgjorde i følge SSB(2005) åtte prosent av Norges befolkning, noe som er over en tredobling siden 1980. ”Med denne definisjonen av innvandrere bor det 53.000 personer i Norge som kommer fra andre nordiske land, 45.000 fra resten av Vest-Europa og Nord-Amerika, 61.000 fra Øst-Europa og 205.000 fra Tyrkia og land i

Asia, Afrika og Sør-Amerika. Eller sagt på en enklere måte: Av 365.000 innvandrere bosatt i Norge, kommer snaut 160.000 fra Europa og Nord-Amerika, drøyt 200.000 fra resten av verden” (<http://www.nytid.no/index.php?sk=8&id=2846>).

Dersom man vil tallfeste for eksempel skoleprestasjoner blant minoritetsungdom er det nødvendig å avgrense tydelig hvem som tilhører kategorien man vil si noe om. Diffuse eller manglende avklaringer kan direkte påvirke resultatene av slike undersøkelser. ”Valg av definisjon påvirker helt klart tallene”, sier rådgiver Kåre Vassenden i Statistisk sentralbyrå (<http://www.nytid.no/index.php?sk=8&id=2846>). Hvordan definisjonene man bruker påvirker resultatene man får, eksemplifiseres på denne måten; ”Og med denne definisjonen og disse statistikkene, er det Pakistan som enkeltland som topper statistikken over innvandringsbefolkningen. Mer enn 26.000 pakistanere bor nemlig i Norge, fulgt av nesten 23.000 svensker, 19.000 dansker, 17.000 vietnamesere og så videre. Men hvis definisjonen av innvandrerbefolkningen også inkluderer det SSB kaller ”annen innvandringsbakgrunn” (utenlandsfødte med minst en norskfødt forelder, norskfødte med en utenlandsfødte forelder), blir statistikken nesten snudd på hodet. For da rykker vestlige land som USA, Storbritannia og Tyskland opp på tredje, fjerde og sjette plass etter Sverige og Danmark, mens Pakistan faller ned til femte plass” (<http://www.nytid.no/index.php?sk=8&id=2846>).

Å bestemme kriteriene for hvem som faller innunder paraplybetegnelsen minoritet, kan være en utfordrende øvelse. Da jeg var inne i en klasse og fortalte om Mifa som også forholder seg til denne utfordringen, var det en gutt som rakk opp hånda og sa at ”dersom vi hadde minoriteter i fokus, var han i målgruppa, i denne klassen er det bare jeg og navngitt elev som er norske, vi er minoriteten her i hvertfall”. Når jeg studerer ungdom med minoritetsbakgrunn gjør jeg en fortolkning. Fortolkningen handler om at jeg bare gjennom å kalle ungdommene i utvalget mitt minoritetsungdom, legger jeg til grunn at ungdommene i utvalget mitt er annerledes enn norsk ungdom. Derfor er det viktig at jeg forholder meg aktivt til faren for å skape forskjeller som ikke er virkelige.

I rapporten “Minoritetsspråklig ungdom i skolen - reproduksjon av ulikhet eller nye skillelinjer?”, definerer Bakken minoritetsspråklige som ungdom som har oppgitt at de har to utenlandske foreldre. Bakken sier samtidig; “Det kan også være at enkeltelever med en utenlandskfødt forelder og en norskfødt forelder bør regnes som minoritetsspråklige.” (Bakken 2004). Min undersøkelse er kvalitativ og det er ikke mitt formål å fremskaffe generaliserbare data. Gjennom å intervjuer ni ungdommer ønsker jeg å se nærmere på valg av utdanning blant ungdommer som gjennom språk, kultur og tradisjon har en annen tilhørighet enn den norske. Og jeg ønsker å vite mer om deres opplevelser av hva som er viktig i forhold til valg av utdanning. Definisjonen jeg tar utgangspunkt i får større betydning for hvem som utgjør utvalget mitt enn for resultatene av undersøkelsen. Jeg vurderer det slik at definisjonen jeg velger å forholde meg til ikke er avgjørende for resultatene av min undersøkelse.

Da jeg satt i gang med min undersøkelse hadde jeg ingen klar oppfatning om hvilke kriterier mine informanter skulle ha. Jeg visste at jeg ønsket å snakke med ungdommer som hadde tilhørighet i et ikke- vestlig land. I praksis ble synlige kjennetegn en indikator på minoritetsbakgrunn. Jon Rogstad (2001) bruker i sin rapport ”Sist blant likemenn”, begrepet synlig minoritet. Han understreker at begrepet er tatt i bruk for å synliggjøre det relasjonelle. Han tar i bruk begrepet synlig minoritet for å vise hvordan mennesker i møte med synlige kjennetegn som språk, kultur og navn legger til mennesker med disse kjennetegnene flere og andre egenskaper. Rogstad viser til Knudsen og Hernes (1990) som viser til at 9 av 10 nordmenn setter likhetstegn mellom ”innvandrere” og mørk hudfarge. Som vi har sett utgjør vestlige innvandrere uten disse synlige kjennetegnene 160000 av totalt 365000 innvandrere, alt i følge SSB sine tall og med utgangspunkt i SSB sin definisjon. Fredrik Barth (1969) sin forståelse er ikke ulik det Rogstad fremholder. Han skriver at dersom et menneske blir definert som en del av en etnisk gruppe blir dette mennesket samtidig, gjennom fortolkning, tillagt visse verdier.

Jeg bestemte meg tidlig for å forholde meg til minoritetsungdom uten å vektlegge hvilket land og hvilken kultur de har tilhørighet til. Jeg fokuserer ikke på en eller flere

særskilte etniske grupper. Det kan da være lettere å få tak i erfaringer i møte med det norske utdanningssystemet som ikke kan forstås ut fra en særskilt kulturbakgrunn. Informantene jeg har intervjuet har til felles at de har sin tilhørighet i land og regioner som er langt fra Norge, geografisk og kulturelt. De er ikke-vestlige minoritetsungdom. Når jeg benytter begrepet minoritetsungdom i oppgaven har begrepet følgende betydning; *En person med minst en forelder som er født i et ikke-vestlig, ikke-europeisk land.* Denne definisjonen mener jeg gjør det mulig å finne frem til ungdom som har en ikke-vestlig kulturbakgrunn, og som har ting til felles i møtet med det norske utdanningssystemet. Det kan innvendes at minoritetsungdom som bare har en foreldre som ikke er født i Norge ikke møter de samme utfordringene som ungdom med to utenlandskfødte foreldre, kanskje først og fremst i forhold til språk. Jeg vurderer det allikevel slik at alle ungdommene i mitt utvalg har trosset mange hindringer i skolesystemet, de er i ferd med å fullføre videregående skole. Samtidig mener jeg en person med en foreldre med ikke-vestlig bakgrunn også må forholde seg til å være tokulturell, og at dette vil ha betydning som referanse for utdanningsvalg.

Gjennom å forholde meg til mine ungdommer som en gruppe står jeg også i fare for å overfokusere at de har noen felles erfaringer fordi de aller er minoritetsungdom. Portes og Rumbaut vektlegger at det er viktig å forstå at ungdommene har forskjellige bakgrunner og representerer forskjellige virkeligheter, og at dette har betydning for hvordan de forholder seg til utdanning og sosial mobilitet (Portes & Rumbaut 2001). Mine informanter er forskjellige med hensyn til botid i Norge, kulturbakgrunn, kjønn og alder. Informantene i utvalget mitt har sin tokulturalitet felles. De forholder seg til to ulike kulturer som referansebakgrunn for valg av utdanning. Jeg ønsker å se nærmere på hvordan dette kommer til uttrykk i møte med det norske utdanningssystemet. Jeg ønsker å snakke med ungdommene om betydningen av relasjonene de står i for utdanningsvalg. På denne måten vil kulturbakgrunn og tilhørighet tematiseres i samtalen med ungdommene. Det er interessant å finne ut mer om hvordan ungdommene selv opplever valg av utdanning som et uttrykk for tilhørighet og identitetsdannelse. Derfor vil jeg høre på ungdommenes fortellinger

om hvordan de forholder seg til forventninger fra sine omgivelser i forhold til utdanningsvalg med spesiell interesse.

1.3 Relasjoners betydning for utdanningsvalg

Kategorien minoritet er som alle andre kategorier en overforenkling. Kategorien er et hjelpemiddel, et verktøy vi kan benytte for å få øye på fellestrekk ved ulike individer. Men kategorier kan også medføre at vi går glipp av vesentlige egenskaper og kjennetegn ved de samme individene. Utdanningsforskningen har avdekket systematiske forskjeller mellom majoritet og minoritet (Opheim og Støren 2001, Lauglo 1996). Denne forskningen har også avdekket til dels store forskjeller mellom de ulike etniske gruppene som utgjør kategorien minoritet (Fekjær 2006). Forskjellene mellom de etniske gruppene har ikke enkelt latt seg forklare ved å bruke de tradisjonelle forklaringsfaktorene som sosioøkonomiske og kulturelle ressurser, som har blitt brukt til å forklare ulike utdanningsprestasjoner hos majoriteten (Krange og Bakken 1998). Relasjonelle faktorer blir fremholdt som mulige forklaringskilder (Prieur 2004). Begrepet sosial kapital blir benyttet (Lauglo 2000), en variant av sosial kapital, etnisk kapital, blir brukt for å understreke betydningen av etnisk nettverk (Zhou 1997). Hvem vi kjenner, hvem vi står i relasjon til kan fortelle mye om hvem vi er. Relasjoner mellom mennesker utgjør en ressurs. Gjennom å omtale relasjoner som kapital blir dette synliggjort. Foreldre og andre voksne i familien antas å være betydningsfulle for valg av utdanning. Det er rimelig å anta at familiesamhold får økt betydning for mennesker som har vært gjennom en migrasjonsprosess, da dette i mange tilfeller medfører å reise fra nettverk i opprinnelseslandet.

1.4 Metodologisk tilnærming

Problemstillingen min vektlegger relasjoners betydning for utdanningsvalg. Dette fokuset mener jeg fordrer en dybdetilnærming. Fordi jeg er ute etter å finne ut om mer om hvordan relasjonene innvirker på utdanningsvalg.

Tankeprosessen rundt utformingen av problemstillingen var klargjørende for hvilken tilnærming jeg valgte. Jeg nærmer meg tematikken med utgangspunkt i elevene som autonome individer, jeg ønsker å høre mer om hvordan de opplever det å velge utdanning, hva som er viktig for dem når de velger. Det er elevene selv som står overfor valget av utdanning, min tilnærming til tematikken er deres egne opplevelser og tanker rundt valg av utdanning, da må design og tilnærming legge til rette for dette. Det har vært gjort flere studier på minoritetsungdom i relasjon til utdanning, men de fleste av disse har vært opptatt av strukturelle forklaringer på for eksempel skoleprestasjoner (f.eks Lauglo 1996 og 2000, Lødding 2002, Opheim og Støren 2001). De fleste av disse studiene har vært kvantitative. De forklaringer som gis på bakgrunn av disse undersøkelsene, gir innblikk i generelle tendenser. Man kan på denne måten få innblikk i hvilke faktorer som er av betydning, men det er vanskelig å si noe om hvordan de får betydning. Resultater av en kvantitativ undersøkelse evner ikke på samme måte som en dybdetilnærming å få beskrivelser av hvordan ungdommene selv opplever at for eksempel foreldrenes utdanningsbakgrunn har betydning for dem når de selv planlegger utdanning. I min undersøkelse vil jeg vektlegge relasjoners betydning for utdanningsvalg. Og jeg legger til grunn at dette gjøres best gjennom en kvalitativ dybdetilnærming.

1.5 Feltet

Oslo ble valgt som utvalgssted både fordi jeg bor i Oslo, men også fordi jeg mener Oslo er mest interessant som utvalgssted. 40% av den totale ikke-vestlige innvandrerbefolkningen i Norge bodde i følge statistikk fra 2002 i Oslo (SSB 2002). Befolkningsstatistikk viser at Oslo har en større andel mennesker med minoritetsbakgrunn enn noe annet sted i landet (SSB 2005).

Jeg gjennomførte undersøkelsen på en videregående skole i utkanten av Oslo. Den er ikke blant de største Oslo- skolene, det er en skole som har gjennomgått store forandringer de siste ti-årene. Blant skolens personale fortelles det om storhetstiden

da skolen var en slags eliteskole, sammenlignet med andre skoler i det samme område. Gjennom 80-tallet vokste andelen minoritetsungdom jevnt og trutt. I dag har skolen langt flere minoritets enn majoritets elever. Skolen har slitt med lavt karaktersnitt og dårlig progresjon.

Når jeg har valgt å se nærmere på hva som innvirker på minoritetsungdoms valg av høyere utdanning er denne skolen en egnet arena. Jeg vurderte det slik at andelen minoritetsungdom økte sjansene for å få informanter. Valget av nettopp denne skolen som arena for min undersøkelse har også sammenheng med mitt engasjement i Mifa. I en periode fungerte jeg som skolekontakt for denne skolen og i kraft av dette var jeg ofte på skolen, også før jeg gikk i gang med undersøkelsen min. Det ga meg muligheten til å skape et ”bilde” av feltet og har medført at jeg har blitt kjent med elever og ansatte ved skolen.

1.6 Veien videre

Før jeg presenterer analysen av datamaterialet, vil jeg i kapittel 2 forklare hvordan jeg metodisk har gått frem i denne undersøkelsen. Dette kapitlet handler i hovedsak om feltet, tilgang og utvalg, og om dybdeintervjuet, som er min metodologiske tilnærming. Jeg gjør meg også noen refleksjoner om forskerposisjonen. Kapitlet avsluttes med noen etiske refleksjoner.

Kapittel 3 har jeg kalt ”Det andre har sett og hvordan de forklarer det”. Først i dette kapitlet presenteres tidligere studier jeg mener har relevans for min problemstilling. Resten av kapitlet er teoretiske bidrag som tilfører bakgrunn og kunnskap om temaområdet jeg er opptatt av i denne oppgaven. Jeg har valgt å fokusere på teoretiske bidrag som er så nær opp til min empiri som mulig. Jeg presenterer altså ikke sosiologisk grunnlagsteori.

Kapittel 4.1 er et deskriptivt kapittel som handler om hvilke ønsker og planer ungdommene i utvalget har i forhold til utdanning. Analysekapitlene i 4.2 - 4.4 er i all

hovedsak basert på spørsmålene jeg presenterte i innledningen. 4.2 omhandler relasjonen til foreldre og andre voksne. I 4.3 ser jeg nærmere på hvordan relasjonen til jevnaldrende og søsken innvirker på utdanningsvalg. Skolens betydning for utdanningsvalg har sammen med ungdommenes kunnskap om utdanning fått plass i kapittel 4.4. I avslutningskapitlet (kapittel 5) vil jeg presentere det jeg mener er mine hovedfunn, vurdere om mine funn gir noen implikasjoner for beslutninger og tiltak, samt antyde temaer for videre forskning.

2. Hva andre har sett og hvordan de forklarer det

For å forhindre at innvandrerbefolkningen på lang sikt marginaliseres i det norske samfunnet, er det viktig at minoritetsungdom tilpasser seg utdanningssystemet. I tidligere studier om minoritetsungdom og utdanning diskuteres spørsmål og temaer som gir retning og forståelse for mine problemstillinger. Jeg vil i dette kapitlet også se nærmere på ulike teoretiske perspektiver som kan være relevante for å forstå hva som innvirker på utdanningsvalg. Min teoretiske tilnærming er spesifikt anlagt, jeg sikter mot å presentere teori som går rett inn i temaområdet og knytter ikke i særskilt grad an til generell sosiologisk teori. Ved bruk av tidligere studier og teoretiske bidrag ønsker jeg å vise betydningen av ønsker og planer for utdanning, samt å belyse mine delproblemstillinger som er betydningen av samspill med familie, etnisk nettverk, jevnaldrende og skolehverdag for ungdommenes utdanningsvalg. Jeg løfter fram noen undersøkelser om fenomenet som skal utforskes, men jeg vil også løfte frem andre undersøkelser der hvor det er relevant i analysen av datamaterialet.

2.1 Noen tidligere studier

I dette avsnittet vil jeg se på tidligere studier som kan si noe om hva som innvirker på minoritetsungdoms ønsker og planer om utdanning. I 3.2.1 presenteres teoretiske bidrag om familiens betydning, i 3.2.2 presenteres bidrag som kan belyse det etniske nettverkets betydning. Hvilken betydning tillegges ungdom utdanning? Et innblikk i hva tidligere funn sier om dette vil gi retning til utforsking av mitt datamateriale.

Mange bidrag i utdanningssosiologien har vist at barn fra lavere sosiale lag har det vanskeligere i skolen enn barn fra høyere sosiale lag, og at skolen dermed har fungert som reproduzent av sosial ulikhet (Boudon 1974). Mulighetene for å lykkes i skolen er ikke jevnt fordelt (Hernes og Knudsen 1996). En av grunnene til at sosial ulikhet oppstår er at foreldre fra ulike sosiale lag ikke har de samme ressursene til å stimulere og utvikle de basisferdighetene barn og unge skal lære i skolesystemet. Foreldre vil i

ulik grad skape en atmosfære som utvikler ferdigheter som er nødvendige for å lykkes i utdanningssystemet. Collins (1971), Bowles og Gintis (1976) og Bourdieu (1997) påpeker at skolen ikke er en nøytral institusjon, den inngår i de maktrelasjoner som gjelder i samfunnet forøvrig.

Reproduksjonsperspektivet synliggjør at minoritets elever opplever en viss avstand til det verdifelleskapet som skolen og middelklassen utgjør. Det har da også vist seg gjennom forskning at minoritets ungdom presterer dårligere på skolen enn majoritets ungdom (Krange & Bakken 1998; Opheim & Støren 2001).

På tross av dårligere prestasjoner i utdanningssystemet er minoritets ungdom like motiverte for utdanning som majoritets ungdom (Lauglo 2000; Sletten 2001; Bakken 2003). Anders Bakken (2003) fremholder funn fra ungdomsundersøkelsen som viser at relativt flere ungdommer med minoritetsbakgrunn enn ungdommer med majoritets ungdommer ønsker seg til yrker med høy sosial status. Portes og Rumbaut (2001) viser også til funn hvor enkelte innvandrerg grupper presterer bedre og har et mer positivt syn på skole og utdanning enn deres sosiale bakgrunn skulle tilsi.

Slik jeg leser Eriksson og Johnsen (1996), mener de at valg av utdanning ofte inneholder en risikoanalyse og at spørsmålet om utdanning for mange blir et spørsmål om nyttemaksimering. Mange av minoritets familiene er i pressede økonomiske situasjoner, og lønnsmessig uttelling for den investeringen utdanning innebærer blir tillagt betydning.

Flere studier fokuserer særskilt på sosial kapital i ulike etniske grupper. For eksempel forstås den akademiske suksessen blant asiater i USA som et resultat av en positiv kulturell orientering i forhold til utdanning (Borjas 1992; Kao & Thompson 2003). Noen etniske grupper ser altså ut til å ha som fellestrekk en høyere motivasjon for å prestere i utdanningssystemet enn andre grupper.

Min Zhou (1997) påpeker imidlertid at det ikke er noen automatikk i at disse verdiene blir overført fra en generasjon til den neste. Hun viser at minoritets ungdom skiller seg ut fra sine foreldre ved at de ikke har noen meningsfull forbindelse til den «gamle

verden» – landet de eller deres foreldre kom fra. Det er derfor ikke sikkert at ungdommene i mitt datamateriale forholder seg til sitt opphavsland som et sted å returnere til eller som et referansepunkt for valg av utdanning. Dette kan sies å være i motsetning til de funnene som Opheim og Støren (2001) presenterer. De mener at orienteringen mot hjemlandet vil kunne forklare hvorfor minoritetsungdom ser ut til å ønske klassiske og universelt anerkjente utdanninger. Gjennom mitt datamateriale vil jeg undersøke hvordan opprinnelseslandet og foreldrenes kultur og verdier innvirker på ungdommenes ønsker og planer for utdanning.

I denne presentasjonen av tidligere studier om minoritetsungdoms ønsker og planer for utdanning har jeg reist følgende spørsmål til utforskning av datamaterialet: Ser ungdommene på utdanning som et middel for å få høyere sosial status? Er ungdommene i mitt utvalg opptatt av lønn og penger i forhold til sine utdanningsvalg? Er sosial mobilitet viktig for ungdommene ved valg av utdanning? Har kulturell orientering betydning for utdanningsplaner? I neste avsnitt skal jeg se nærmere på teori om hva som har innvirkning på ungdommenes valg av utdanning.

2.2 Teori

En positiv holdning til utdannelse innenfor et etnisk miljø og i en kultur holdes frem som en forklaring på hvorfor minoritetsungdom i mange tilfeller forserer hindringer og gjennomfører utdanning. Mange av bidragene Bakken (2003) plasserer innenfor det han kaller optimismehypotesen vektlegger at viljen til å øke mulighetene for et bedre liv i det nye landet blir overført fra foreldre til barn. Deriblant John Ogbu, som opererer med begrepene frivillige og ufrivillige minoriteter¹. Han argumenter for at ufrivillige minoriteter i mange tilfeller har erfart diskriminering på en slik måte at

¹ Fekjær (2006) mener at de som kom til Norge som arbeidsinnvandrere kan forstås som frivillige minoriteter, men at de som kom etter 1975 vanskelig lar seg plassere i Ogbus todeling.

diskrimineringen har blitt en del av deres etniske historie og at de derfor tviler på om utdanning kan gi uttelling. Frivillige minoriteter har større tro på at utdanning kan gi uttelling i form av sosial mobilitet, sier Ogbu. Dette forklares med at de har en dobbel referanseramme – de sammenligner mulighetene i sin nye situasjon med de begrensede mulighetene de reiste fra. Dette gir et ekstra driv og virker positivt i forhold til utdanning (Ogbu 1991). Ogbu går så videre til å si at mange innvandrere holder ut når de møter barrierer og diskriminerende praksiser fordi de vet at de har bedre fremtidsutsikter i vertslandet enn de hadde der de kom fra. Dette kan gi motivasjon til å jobbe hardt for å finne kreative løsninger på komplekse problemer. Denne innstillingen blir ofte videreført til neste generasjon, noe som forklares med at minoritetsbefolkningen er preget av tette familieband og tradisjonelle familiestrukturer.

2.2.1 Betydning av familie og nettverk

I dette avsnittet vil jeg presentere teoretiske bidrag som viser hvordan tradisjonelle, tette familieband, sosial status og økonomi og familiens forventninger innvirker på ungdommenes utdanningsvalg. Med familienettverk forstår jeg kjernefamilie og andre familiemedlemmer ungdommene treffer regelmessig.

Pierre Bourdieu (1986) er en av dem som har gjort begrepet sosial kapital kjent. Sosial kapital er en av flere kapitalformer hos Bourdieu, hvorav de viktigste er økonomisk, kulturell og sosial kapital. Han ser styrkeforholdene i et samfunn som et resultat av hvordan ulike kapitalformer fordeles mellom samfunnsmedlemmene. For Bourdieu er makt det samme som fordelingen av kapital. Kapital er altså i følge Bourdieu ikke bare økonomisk, men også kulturell og sosial. De to sistnevnte kapitalformene kaller han informasjonskapital (Bourdieu 1984). Kapitalbegrepet er en måte å forstå sosial ulikhet på. Sosial kapital er en tilnærming til hvilke muligheter og ressurser som ligger i å være en del av en sosial gruppe. Mangel på sosial kapital vil være begrensende for et individs tilgang til goder og muligheter i samfunnet. Modood (2004) tar i bruk Putnam (2000) sine begreper *bonding*, *bridging* og *linking* (*knytte*

sammen, bygge broer til andre utenfor gruppa, og *utvikle linker* til personer i viktige posisjoner). Disse tre begrepene henspiller på ulike former for sosial kapital, som alle, i følge Modood, er viktige for at den etniske gruppa skal preges av oppadgående sosial mobilitet.

Sosial kapital har ofte blitt brukt som tilnærming for å forklare hva som innvirker på minoritetsungdoms utdanningsvalg. Borjas (1992) tar i tillegg i bruk begrepet etnisk kapital. Begrepet viser til de kvaliteter og ressurser som ligger i det etniske nettverket, ikke bare ressurser som blir gjeldende via kjernefamilien. Disse ressursene kan redusere betydningen av de strukturelle hindringene som minoritetsungdom møter i utdanningssystemet. Ressursene som utgjør den etniske kapitalen kan være familiesamhold, økonomisk støtte, støtte til skolearbeid og en generell vektlegging av utdanning i det etniske nettverket. Zhou og Bankston (1998) er blant de som er opptatt av ressurser i det etniske nettverket. De forstår strategisk bruk av egen etnisitet som en egen form for sosial kapital. I analysedelen av oppgaven vil jeg se nærmere på hva forskningen viser om hvordan trekk ved familienettverket påvirker ungdommenes utdanningsvalg, og jeg vil utlede analyse spørsmål til å utforske og forstå hvilken betydning etnisk kapital i form av økonomisk støtte, praktisk tilrettelegging og eventuell oppfølging av skole og utdanning har for ungdommene i mitt utvalg.

I forrige avsnitt presenterte jeg forskning som fokuserer på at ungdom fra lavere sosiale lag kan møte strukturelle hindringer som kan virke hemmende for tilpasning til utdanningssystemet. Det blir her fremholdt at skolen reproducerer ulikhet fordi den premierer elever fra de øverste sosiale lag gjennom at begrepene som blir brukt og verdiene som blir lagt til grunn er hentet fra og utviklet i de øvre sosiale samfunnslag. Mange av innvandrerne i Norge tilhører lavere sosiale lag. Det er flere arbeidsledige blant minoriteter, og gjennomsnittsinntekten blant innvandrere er betydelig lavere enn personer med norsk bakgrunn (Hansen 2000).

Reproduksjonstilnærmingen kritiseres for å være deterministisk og se på ungdommene som produkter av et system, og at de ikke tar høyde for at de er selvstendige aktører (Bakken 2003). Bakken (2003) skriver at en strukturell

tilnærming, som vist gjennom reproduksjonsteori, kan virke fastlåst og at det med et slikt utgangspunkt kan være vanskelig å forklare forholdet mellom sosial bakgrunn og prestasjoner ikke er gitt. Fekjær (2006) påpeker at en positiv holdning til skole og utdanning kan veie opp hindringene minoritetsungdom møter og føre til at de gjør det minst like godt som majoriteten. Hun presenterer funn som viser at sosial bakgrunn har mindre å si for minoritetsungdom enn for majoritetsungdom i forhold til prestasjoner i og tilpasning til det norske utdanningssystemet (Fekjær 2006).

Prieur (2004) er opptatt av å se minoritetsungdoms tilpasning som en forandrings- og identitetsskapende prosess. Hun ønsker en konstruktivistisk tilnærming som ikke ser kultur som faste, gitte og overførte egenskaper, men som et bakteppe for ungdommenes forandringsprosjekt i møte med omverdenen. Kultur og struktur som deterministisk bestemmende for minoritetsungdommers tilpasning er reduserende i forhold til ungdommene som selvstendige, bevisste aktører, skriver hun. Når kulturell habitus² allikevel vektlegges hos Prieur, forstår jeg henne slik at familie, etnisk nettverk og opprinnelsesland alltid er tilstedeværende som referanse for ungdommenes valg. Jeg vil utforske om foreldrenes utsikter til høyere sosial status gjennom barnas utdanningsvalg er av betydning for ungdommene – det vil si om ungdommene velger utdanning som svarer til foreldrenes forventninger. I mine analyser av datamaterialet er jeg opptatt av å finne ut om ungdommene fremstår som aktivt handlende når de begrunner sine utdanningsvalg. Jeg vil i 3.2.2 presentere teori som kan rette fokus mot vennenettverk og jevnaldrene som viktig i konteksten ungdommene lever i, og som betydningsfullt i forhold til utdanningsvalg.

Gjennom sin inndeling i frivillige og ufrivillige minoriteter vektlegger Ogbu migrasjonshistorien som forklarende for minoriteters tilpasning til majoritetssamfunnet. Andre er mer opptatt omstendighetene rundt ankomstsituasjonen. I følge Zhou (1997) er det sentrale spørsmålet, uavhengig av teoretisk tilnærming, hva som gjør at tilpasningen er problemfri for noen og nærmest

² Habitus er også et begrep hentet fra Bourdieus sosiologiske rammeverk. Habitus hos Bourdieu (1995) kan ses som kulturelt tillærte og kroppsliggjorte handlinger.

umulig for andre. For å komme nærmere en forklaring på dette spørsmålet, vektlegger Zhou lokalmiljøet de trer inn i etter ankomst. Hun viser til sine studier av vietnameseres tilpasning til det amerikanske samfunnet, hvor det fremkommer at egenskaper ved lokalmiljøene minoritetene blir en del av, har betydning for hvordan minoritetsungdom tilpasser seg utdanningssystemet. Portes og Rumbaut (2001) skriver at det de kaller selektiv akulturasjon kjennetegner de som opplever en problemfri tilpasning til majoritetssamfunnet. I dette begrepet ligger at foreldre og barn er samstemte i forhold til mål for tilpasningen. De skriver også at mulighetene for å overføre og tilpasse verdier og praksiser fra egen kultur til konteksten i ankomstlandet er av betydning for hvordan de tilpasser seg. Denne kontekstuelle tilnærmingen vil jeg ha med meg videre i utforskningen av familien og nettverkenes betydning i mitt datamateriale.

Zhou (1997) presenterer funn fra studier som viser at motivasjonen for skoleprestasjoner var avhengig av gruppefølelse, familielojalitet og medfølelse for de laverestilte i familie og nettverk. I familier hvor utdanning blir tillagt stor betydning har tette familieband positiv effekt på utdanningsprestasjoner (Zhou 1997). Det er mange studier som viser at minoriteter presterer bedre i skolen fordi det er mer sannsynlig at de respekterer autoritet. Det er også påvist at minoritetsfamilier som er intakt, med to foreldre og et familieliv, virker i positiv retning (Kao og Thompson, 2003). Flere av ungdommene i min undersøkelse er en del av familienettverk som preges av tradisjonelle verdier og tette familieband. Jeg vil utforske hvilken betydning tette familieband får for ungdommene i mitt datamateriale.

Hvilken vekt utdanning tillegges i ungdommenes sosiale omgivelser ser ut til å innvirke på ungdommenes valg i forhold til utdanning. Utdanning blir i mange etniske nettverk oppfattet som en særlig kilde til sosioøkonomisk klatring, og dette er barna innforstått med (Prieur 2004; Ogbu 1992; Zhou 1997). Det er dette som har blitt omtalt som et særskilt innvandrerdriv. For mange av foreldrene var motivasjonen for å flytte at barna skulle få muligheter til å skape et bedre liv, og dermed ser de barnas utdanning som betydningsfull.

Mange minoritetsungdommer møter klare forventninger fra foreldrene i forhold til utdanning (Prieur 2004). Forventningene ungdommene møter kan, som flere studier har vist, skape et sterkt driv i forhold til utdanning. Samtidig kan sterke forventninger oppleves som press (Portes & Rumbaut 2001). Jeg ønsker å undersøke hvordan ungdommene i min undersøkelse forholder seg til forventninger fra familien. Opplever de forventningene som tyngende? Det Portes og Rumbout (2001) skriver om selektiv akulturasjon vil jeg ha med i min utforskning av ungdommenes opplevde forventningspress. Både Zhou (1997) og Portes og Rumbout (2001) er opptatt av at styrken i båndene til opprinnelsesland og -kultur ser ut til å avta i takt med familiens oppholdstid i landet. Det er interessant i forhold til min problemstilling å undersøke om ungdommene i mitt materiale forener en antatt mer individualistisk orientering³ i det norske samfunnet med foreldrenes antatt mer tradisjonsbundne kulturelle verdier. Jeg vil utforske om ungdommene på tross av klare forventninger fra foreldrene i avtagende grad lar seg styre av foreldrenes kultur og opprinnelsesland i forhold til valg av utdanning.

Det er en utbredt oppfatning at mange med minoritetsbakgrunn i Norge ikke får jobber som tilsvarer utdanningen de har tatt, eller at de av andre grunner får en lavere sosial posisjon i Norge enn de hadde i opprinnelseslandet. Fekjær (2006) antyder at de gjennom barnas utdanning og sosiale mobilitet kan bevege seg mot den statusen de hadde i hjemlandet.

Foreldrenes økonomiske ressurser kan også tenkes å være viktig for støtten og oppfølgingen av ungdommene på deres vei mot oppnådd utdanning. At mange av minoritetsfamiliene i Norge tilhører lavere sosiale lag (Bakken 2003), kan medføre at mange opplever mindre praktisk og økonomisk støtte enn majoritetsungdom. På den andre siden kan det tenkes at den norske velferdsstatsmodellen reduserer noen av disse motsetningene. Dagens norske utdanningssystem er utformet med velferdsstatens likhetsideologi som referanseramme. Systemet er sjenerøst i den

³ Giddens (1996) skriver om individualiseringen i det han kaller et posttradisjonelt samfunn.

forstand at utdanning i mange tilfeller er gratis. Meningen bak den skandinaviske velferdsstatsmodellen er å kunne gi livsopphold også for dem som ikke får innpass i eller er forhindret fra deltakelse i arbeidslivet (Esping-Andersen 1990). Samtidig har vi i Norge studiefinansieringsordninger som sikter mot å utjevne forskjeller. Prieur (2004) skriver at en effekt av tettere og mer tradisjonelle familiestrukturer er at minoritetsungdom oftere bor hjemme under utdanning. Dette er et eksempel på praktisk støtte og tilrettelegging som kan føre til at ungdom fra lavere stilte sosiale lag også får innpass i utdanning (Helene Nilsen 2003). Jeg skal utforske i hvilken grad foreldrenes økonomiske situasjon innvirker på valg av utdanning for ungdommene i mitt utvalg.

Økende akulturasjon kan redusere foreldrenes og opprinnelseskulturens betydning, skriver Portes og Rumbout (2001). Ulike teoretiske bidrag viser at dette kan være både positivt og negativt i forhold til minoritetsungdoms valg av utdanning. Forskning viser at omgivelsene og egenskaper ved det etniske nettverket ser ut til å være utslagsgivende. I det neste avsnittet skal vi se nærmere på teoretiske bidrag som kan si mer om betydningen av jevnaldrende og vennenettverk for ungdommenes valg av utdanning.

2.2.2 Betydningen av samspill med jevnaldrende

I dette avsnittet vil jeg vise til noen teoretiske bidrag som vektlegger betydningen av venner, jevnaldrende og nettverk. Teorien jeg trekker frem er ikke nødvendigvis konkret ment som forklaring på minoritetsungdoms utdanningsvalg, men kan slik jeg ser det bidra til å utforske og forstå hvilken betydning venner og jevnaldrende har for hvordan ungdommene i mitt utvalg i velger utdannelse. I analysekapitlene vil jeg forholde meg til det ungdommene forteller om søskens påvirkning i sammenheng med min utforskning av betydningen av samspill med jevnaldrende.

Portes (1999) er opptatt av de sosiale omgivelsene til ungdommene og ser det kontekstuelle som vesentlig i forhold til minoriteters tilpasning til utdanningssystemet. Ogbu (1992) brukte afroamerikanere i USA som eksempel på

hvordan lokalmiljøet kan virke negativt i forhold til ungdom og utdanning. Han betegner afroamerikanerne som ufrivillige minoriteter og viser hvordan flere generasjoners erfaring med diskriminering og ekskludering manifesteres i det etniske nettverket på en slik måte at ungdommer ikke har noen tro på at utdanning kan føre til bedre muligheter. Når dette er tilfelle, skriver Ogbu, vil etniske enklaver forsterke den nedadgående spiralen. I forholdet til jevnaldrende kan dette forstås som at i de tilfellene hvor en etnisk gruppe har erfaringer som fører til at troen på utdanning som et middel til ønsket fremtid svekkes, vil det å bare ha venner fra denne etniske gruppen være negativt i forhold til hvordan enkeltindividet tilpasser seg skolesystemet.

I likhet med Prieur (2004), vektlegger Portes (1999) hvor viktig det er å se verken de etniske gruppene eller majoritetsbefolkningen som homogene, fastlåste enheter. Immigranternes tilpasning til ankomstlandet er avhengig av mange faktorer i stadig endring. I forhold til utdanning kan segregering i form av tette og lukkede etniske fellesskap innvirke positivt dersom dette fellesskapet er positivt orientert i forhold til utdanning (Zhou 1997). Portes og Rumbaut (2001) og Zhou (1997) skriver om etniske nettverk som kan gi motstandsdyktighet mot opposisjonskultur blant jevnaldrene i omgivelsene, og på denne måten være en positiv kraft i retning av tilpasning. I mange vestlige land har ungdomskulturen en negativ holdning til autoritet. Majoritetsungdom kan dermed påvirke i retning av opposisjon mot foreldre, skole og andre autoriteter. Carol Schmid (2001) er opptatt av den samme problemstillingen og skriver at det ikke er dekning for å si at andre generasjons innvandrere må fri seg fra sin kultur og bli amerikanske for å lykkes i utdanningssystemet. Hun skriver dette med bakgrunn i studier av ungdom med meksikansk opprinnelse. De hadde større sannsynlighet for å avslutte utdanningen på et tidlig stadium dersom familien hadde lang botid i USA. Det er altså ungdom fra nyankomne familier som lykkes best på skolen. Dette forklarer hun med dobbel referanseramme – situasjonen i USA sammenliknes med situasjonen i Mexico. De nyankomne har større tro på mulighetene for sosial mobilitet enn de som har rukket å tilpasse seg livet i USA, og som ikke har denne doble referansehorisonten. Dette korresponderer med Ogbus

frivillig/ufrivillig-kategorier. Hennes konklusjon likner Ogbus: Dersom den etniske gruppen har diskriminering og nederlag på arbeidsmarkedet som en del av sin historie i ankomstlandet, er forlenget botid negativt i forhold til hvordan de tilpasser seg arbeidsmarkedet (Schmid 2001).

Ivar Frønes (1994) skriver at tradisjoner har mistet mye av sin betydning i forhold til sosialisering i et moderne, individualisert samfunn. Anthony Giddens (1996) omtaler det moderne samfunn som posttradisjonelt. Frønes skriver at det moderne samfunn preges av økende kompleksitet og endring. Mestring av kompleksitet, gjennom evne til sosial perspektivtaking, er en sentral ferdighet. Dette utvikles i jevnaldernetverkene, fordi det er i jevnaldermiljøene at tradisjonene i størst grad har veket plass for økt sosial og kulturell kompleksitet. Samtidig viser han at jevnaldrendes betydning har vært underkommunisert i forhold til utviklingen av den kompetansen det moderne samfunnet krever (Frønes 1994). Motsetningen mellom tradisjon og individualisering, oftest eksemplifisert gjennom familienettverk og opprinnelseskultur i motsetning til den kulturelle konteksten i ankomstlandet, blir ofte brukt som tilnærming for å forstå minoritetsungdoms tilpasning til majoritetssamfunnet (for eksempel Prieur 2004). Jeg vil utforske forskjellige aspekter ved jevnaldrendes innvirkning på utdanningsvalgene ungdommene i mitt utvalg står overfor.

Zhou (1997) henviser til funn som tyder på at god interaksjon i den etniske gruppa ser ut til å minske motsetningene mellom generasjonene. Dette kan ses i sammenheng. Portes og Rumbouts (2001) begrep selektiv akkulturasjon. De argumenterer for at mulighetene for en problemfri tilpasningsprosess øker dersom en person med minoritetsbakgrunn opplever en samstemthet i kulturell orientering. Prieur (2004) tar i bruk et skille mellom før og nå for å beskrive hva ungdommene i hennes utvalg uttrykker om generasjonskonflikter. De opplever, i følge Prieur, at foreldrene bruker hjemland og opprinnelseskultur som forståelsesramme for ungdommenes nåtidige kontekst. Foreldrene kan på denne måten representere en trussel mot ungdommenes ønske om å være lik sine jevnaldrende. Frønes (1994) bruker begrepet "den

betydningsfulle andre” i en beskrivelse av hvordan barn og ungdom fungerer som rollemodeller for hverandre. Disse perspektivene vil jeg også bruke for å utforske hvordan ungdommene i mitt utvalg uttrykker venner og jevnaldernettsverk sin betydning i forhold til utdanningsvalg.

En viktig arena for samhandling med jevnaldrende er skolen. I det neste avsnittet skal jeg se nærmere på hvordan skolehverdagen blir vektlagt i teori om minoritetsungdom og utdanning. Når jeg utforsker datamaterialet med fokus på skolehverdagens betydning, er det for å se om den gir ungdommene i mitt utvalg mot til høyere utdanning, om ungdommene får informasjon om videre utdanning på skolen, og hvordan de opplever skolen som arena for samhandling med jevnaldrende.

2.2.3 Skolehverdagen og informasjon om utdanning

I dette avsnittet skal jeg se nærmere på hva bidrag på feltet sier om skolens betydning for utdanningsvalg. En av delproblemstillingene mine handler om tilgang til kunnskap og informasjon om utdanning. En kan forvente at skolen formidler slik kunnskap, men at ungdommene også har andre kilder til informasjon om utdanning. Det er lite teori på feltet som fokuserer på informasjon om utdanning direkte, men jeg skal trekke frem det jeg mener kan tjene som bakgrunn for ungdommenes uttalelser om dette temaet.

Innenfor utdanningssosiologien har vi sett at samfunnet ofte blir sett på som et stratifisert system av sosial ulikhet (Hernes 1974; Boudon 1982; Bourdieu 1984). Konsekvensen av dette kan sies å være at om du får fordel av å bli en del av majoritetssamfunnet, er avhengig av hvilket sosialt lag i samfunnet du eventuelt blir en del av. Bourdieu (1984) forklarer disse diskriminerende prosessene gjennom å vise hvordan middelklassen lærer sine barn de kulturelle kodene som dominerer i samfunnet. Disse verdiene er de rådende i skolen, og resultatet er at disse barna er på hjemmebane, de behersker form og innhold på skolearenaen bedre enn barn som ikke har blitt sosialisert inn i de herskende kulturelle koder. Bernstein (1975) legger også stor vekt på den språklige sosialiseringen som foregår i ulike samfunnslag. Hans

hovedpoeng er at barn som vokser opp i ulike sosiale sjikt lærer seg ulike språk, og at det er middelklassens språkmønster som passer best overens med skolens språkmønster. Cummins (2000) kaller middelklassens språkmønster elaborer og arbeiderklassens for begrenset, deres språkkode er mer tilpasset det som skjer der de lever livene sine. På tross av at minoritetsungdom kan ha blitt født i Norge eller har lang botid i Norge, er det allikevel grunn til å tro at mange av dem ikke er sosialisert til å beherske et akademisk og kontekstuavhengig språk. Jeg vil utforske hvordan ungdommene opplever skolehverdagen og hvordan dette har innvirkning på deres valg av utdanning.

Mørck (1998) skriver at minoritetsforeldre sjelden har kompetanse nok til å kunne hjelpe ungdommene konkret med det faglige, først og fremst på grunn av manglende utdanning. Lareau (1987) tolker relasjonen med skolen som et spørsmål om ressurser i form av utdanning, nettverk, kompetanse og penger. Forholdet mellom foreldreinvolvering og sosial bakgrunn kan tolkes som et uttrykk for ulik tilgang til ressurser som er relevante for barnas skolegang. Bakken skriver at foreldrenes tilknytning til utdanningssystemet vil være av betydning for læringsatmosfæren i hjemmet, direkte og indirekte. Mye tyder på at foreldrenes kunnskap og involvering i skolen samlet sett er viktigere enn familiens økonomiske situasjon (Bakken 2003). Det er mulig at foreldrene er engasjerte i barnas utdanning uten at de er deltakere i forhold til skolen, på grunn av språk og kulturbarrierer. Jeg vil utforske hvordan foreldrene involverer seg i skolehverdagen og hvilken betydning dette har for ungdommenes utdanningsvalg

I innledningen viste jeg til statistikk hvor det fremkommer at minoritetsforeldre i Norge har lite utdanning (Østby, red 2004). Det er nærliggende å tro at mange minoritetsforeldre ikke har mye kunnskap om høyere utdanning, fordi egen utdanningskarriere er en kilde til denne kunnskapen. Samtidig er det kjent at mange av utdanningsretningene som er anerkjent i Norge ikke har samme status og er like utbygd i mange av landene immigrantene har utvandret fra. Mørck (1998) argumenterer for at humanistiske fag er blant disse. Hun mener at minoritetsungdom

kan ha problemer med å formidle innholdet i og betydningen av disse utdanningsretningene. Jeg ønsker å utforske nærmere hva ungdommene i mitt utvalg sier om foreldrenes forståelse av ulike typer utdanning.

Bernsteins skille mellom middelklassens og arbeiderklassens språkmønster kan ses på som korresponderende med Cummins skille mellom det akademiske og kontekstuavhengige og et mer hverdagslig og kontekstbasert språk, der det kontekstuavhengige gir mer uttelling i skolen (Cummins 2000). Flere forskere (Lareau 1989; Epstein 2001; Nordahl 2003) er opptatt av hvilke relasjoner som utvikles mellom hjemmet og skolen. Lareau mener at for arbeiderklassen er denne relasjonen preget av separasjon og atskillelse, at disse foreldrene opplever skolen som hovedansvarlig for barnas utdanning. De blander seg sjeldnere opp i skoleanliggender og er mindre søkende i forhold til middelklasseforeldre. Jeg vil utforske hvordan ungdommene opplever foreldrenes engasjement og kunnskap om høyere utdanning, og jeg vil se nærmere på om de får informasjon om utdanning fra andre kilder.

Sosial ulikhet i skolen kan også forklares med at skolen ikke behandler alle grupper elever likt. Diskriminerende praksis i skolen kan også være knyttet til hvilken skole du går på. I større byer vil det være slik at ulike skoler får ulik elevtilstrømning, for eksempel vil noen av skolene gjennomgående ha lavere prestasjoner enn andre. At barn av innvandrere er konsentrert på én skole ser ut til å vise seg i skolens samlede prestasjonsnivå (Bakken 2003). Andre argumenter for at det er andre grunner for lavt prestasjonsnivå enn en høy andel minoritets elever. Fekjær sier at antakelsen om at mange minoritets elever gir lavt prestasjonsnivå stemmer når minoritets elevene har et lavt ambisjonsnivå. Hun viser også at sosial bakgrunn er forklarende for prestasjonsnivået på videregående skoler. Mange av skolene med mange minoritets elever har samtidig mange elever med lav sosial bakgrunn (Fekjær 2006). Skolen jeg har hentet datagrunnlaget mitt fra har gjennomgående lave karakterer og stort flertall av ungdom med minoritetsbakgrunn. Jeg utforsker om ungdommene opplever diskriminerende praksis i skolehverdagen, og hvordan skolehverdagen innvirker på ungdommenes utdanningsvalg.

2.3 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg først presentert tidligere studier som kan si noe om hva som innvirker på minoritetsungdommers utdanningsvalg. Deretter har jeg presentert teoretiske bidrag som kan utdype og forklare hvilken betydning familie, etnisk nettverk, jevnaldrende og skolehverdagen har for minoritetsungdoms utdanningsvalg. Dette har gitt bakgrunn for og retning til analysespørsmål som jeg vil ha med meg videre i utforskningen av mitt datamateriale.

Jeg skal utforske datamaterialet med fokus på hvordan kulturell bakgrunn, sosial status, økonomisk trygghet og sosial mobilitet har betydning for ungdommene når de skal velge utdanning. Jeg skal også undersøke hva foreldrenes forventninger om høyere sosial status, tette familieband og jevnaldrendes påvirkning betyr for ungdommene i mitt datamateriale. Jeg vil også rette fokus mot skolehverdagens betydning.

3. Metodologiske refleksjoner og metodisk utforming

Tanken med dette kapitlet er å vise hvordan jeg har gått frem for å belyse problemstillingen empirisk, og å synliggjøre hvilke valg og vurderinger som er gjort i løpet av denne prosessen. Jeg begynner med noen refleksjoner rundt forskerposisjon. Deretter følger en gjennomgang av hvordan jeg fikk tilgang til informantene, før jeg redegjør for utvalget og diskuterer dette. I kapittel 3.2 vil jeg redegjøre for hvorfor jeg har valgt dybdeintervju som metodisk tilnærming for å belyse problemstillingen. I dette avsnittet ser jeg også nærmere på relasjonen forsker - informant og tidspunktet for gjennomføring av intervjuene. Avslutningsvis tar jeg opp noen etiske spørsmål som er knyttet til undersøkelsen.

3.1 Forskerposisjon

Å være klar over egen biografis betydning for forskningsprosessen er sentralt når forskningen blir til i en relasjon mellom forsker og menneskene i utvalget. I innledningen viser jeg hvordan min jobb i Mifa og andre personlige erfaringer vekket min interesse for problemstillingene i denne undersøkelsen. Sosialantropologen Marianne Gullestad påpeker at en rimelig grad av refleksivitet over egen betydning for valg av tema og for arbeidet i de ulike fasene i forskningsprosessen ikke er selveksponering, men en vital del av et systematisk vitenskaplig arbeid (Gullestad 1994).

Steinar Kvale bruker motsetningen mellom allegoriene gruvearbeider og reisende for å beskrive ulike forskerposisjoner. Gruvearbeideren ser etter en skjult kunnskap som må letes frem. For gruvearbeideren ligger kunnskapen, det edle metallet, skjult et sted i informanten. Gjennom forskerens fremgangsmåte skal metallet bearbeides til en renere form. Man jakter på essensiell mening. Den reisende forskeren utforsker nye landskap og gjør nye erfaringer der hun kommer. Kvale skriver at for den reisende blir kunnskapen skapt, mens for gruvearbeideren blir kunnskapen funnet (Kvale

1997). Målet for den reisende er å ha en historie å fortelle ved reisens slutt. Jeg ønsker å se på resultatet av denne undersøkelsen som skapt i relasjonen til ungdommene som er med, jeg tilstreber å være en reisende i møte med ungdommene.

3.2 Tilgang og utvalg

Gjennom metodekurs, litteratur og samtaler med medstudenter etc. hadde jeg en forståelse av at prosessen frem mot undersøkelsen kan være krevende. Utfordringene er mange og tilgangen til feltet kan fortone seg problematisk, og det var med en viss skepsis jeg begynte forarbeidene til datainnsamlingen. Den første gangen jeg henvendte meg til skolens ledelse angående feltarbeid gjorde jeg det uformelt, jeg var på skolen i Mifa-sammenheng. Jeg informerte rektor om prosjektet, og hun virket positiv. Jeg sendte en formell henvendelse, og etter kort tid fikk jeg positivt svar og klarsignal til å gå i gang. Det var altså relativt uproblematisk å få innpass på skolen. Dette var nok delvis et resultat av mitt engasjement i Mifa, skolen stilte seg i utgangspunktet positiv til samarbeidet med Mifa. Mifa har legitimitet gjennom UiO, og dette inngir tillitt. Da jeg henvendte meg angående datainnsamlingen, hadde Mifa virket på skolen i ett og et halvt semester, og i evalueringer underveis ga skolen uttrykk for at de følte at de fikk noe igjen for samarbeidet. Jeg var sentral i kommunikasjonen med skolen og gjennomføringen av tiltak på skolen, dermed kjente de meg og visste hva jeg stod for. Mitt feltarbeid ble nok oppfattet som en slags utdyping av mitt daværende engasjement på skolen, til tross for at jeg bestrebet meg på å understreke at dette var to uavhengige prosjekter. Et annet moment som også kan forklare at tilgangsbiten av prosjektet ikke medførte større problemer kan være arbeidssituasjonen for skolens ansatte. Gjennom min tilstedeværelse på skolen er dette noe jeg har merket meg og tenkt på. Mange av skolens ansatte uttrykker frustrasjon over det de oppfatter som en presset arbeidssituasjon. De forteller om dårlig samvittighet over alt de ikke får gjort. Ett av de områdene der de føler at de kommer til kort er informasjon om høyere utdanning til skolens elever. Dette er også ett av flere områder hvor skolens ansatte ikke er trygge på sitt ansvar og sine

forpliktelser. Gjennom feltarbeidet er også dette noe som går igjen hos informantene, de er misfornøyde med den informasjonen de har fått fra skolens ansatte. Jeg blir nok blant annet oppfattet som en som kan lette litt på den dårlige samvittigheten, som ansatt i Mifa og som «forsker» på minoriteter og utdanning. Jeg fikk full frihet i forhold til utvalget, under forutsetning av at jeg forholdt meg til begrensningene jeg påla meg selv i den formelle henvendelsen. I hovedsak var rektor opptatt av at mitt feltarbeid ikke skulle gå ut over skoletimer og skolearbeid, og hun var opptatt av elevenes anonymitet.

Jeg var i tvil om hvordan jeg skulle henvende meg til elevene. Hvor mange informanter ville jeg trenge og hvordan skulle jeg få tak i dem? De to siste ukene før påske var jeg mye på skolen, jeg snakket med mange elever. Jeg var med på en aktivitetsdag, med på en flyttesjau og hang i kantina ved lunsjtider, jeg nevnte prosjektet mitt og ba dem vurdere om de kunne tenke seg å bli intervjuet om valg av utdanning. Jeg kjente allerede mange elever på skolen, noe som gjorde det enklere å henvende seg til dem. Lærling/mentor-ordningen er tidligere omtalt. Jeg bestemte meg for ikke å bruke Mifa-lærlingene som informanter, av flere grunner. Først og fremst fordi jeg gjennom å ha tilbrakt en del tid sammen med dem, også i uformelle sammenhenger, sto i fare for å være for nær dem. Det er mange som har diskutert problemstillinger rundt nærhet til informanter (Fangen 2004). Jeg ønsket å ta disse problemstillingene på alvor, jeg ville unngå at informantene havnet i en lojalitetskonflikt. Med det mener jeg at de skulle føle et press i forhold til å gi «riktige» svar. Min tilnærming er jo nettopp et ønske om å få innblikk i informantenes opplevde virkelighet – en virkelighet er ikke riktigere enn en annen. Dersom jeg gjennom min nærhet til informantene hadde skapt det motsatte, hadde jeg gjennom valg av informanter og metode kunne kommet i en situasjon hvor jeg hadde «diskvalifisert» informasjonen jeg fikk tilgang til. Jeg forsøkte å nærme meg informanter med dette i bakhodet, jeg valgte altså informanter jeg ikke hadde et personlig forhold til. Et annet moment som talte for å ikke bruke lærlingene som informanter var tidsbruk. Jeg hadde allerede bedt dem om å bruke tid på Mifa-arbeid,

og vurderte det slik at dersom de også skulle stille som informanter ville jeg be om for mye. Det kunne gått ut over skolearbeidet.

Jeg opplevde likevel at lærlingene var til nytte for meg for å få tilgang til informanter. De fungerte som «døråpnere» (Hammersley & Atkinson 1996). Døråpnerne støttet og oppmuntret meg, satt meg i kontakt med andre. Ikke minst gjorde de at jeg ikke følte meg ensom og forlatt på skolen, jeg hadde stort sett alltid noen å søke tilflukt hos. I kontaktetableringen opplevde jeg at min kjennskap til skolen og elevene kom til god nytte.

Da jeg planla prosjektet, vurderte jeg sammensetningen av utvalget frem og tilbake. Skulle jeg for eksempel fokusere på ungdom fra ett land eller en region, og på den måten sette meg i stand til å finne frem til ting som kunne være representativt for en gruppe mennesker? Skulle jeg forholde meg aktivt til kjønn og velge enten gutter eller jenter som informanter, eller likt antall gutter og jenter for å kunne si noe om begge? Hvor mange informanter burde jeg intervju for å kunne bruke det innsamlede materialet til noe? Gjennom samtaler med ulike personer med ulik betydning for meg og mitt prosjekt fikk jeg mange forskjellige svar. Vurderingene som førte frem til det endelige utvalget kretset rundt hva det var jeg ønsket å vite noe om og på den måten bidra med. Problemstillingen fokuserer på hvordan ungdommene selv forteller om sitt valg av utdanning. Jeg var ute etter ungdommenes egne tanker.

Før jeg egentlig hadde kommet til noen konklusjon om utvalg, begynte ting å skje. Noen av elevene jeg hadde snakket med om prosjektet mitt tok kontakt, fortrinnsvis per sms. Andre takket ja med en gang de fikk høre om prosjektet mitt, to av informantene tok kontakt med meg fordi jeg hadde intervjuet, eller skulle intervju, venninna eller kameraten. To av informantene deltok i rekrutteringsprosessen ved å si at de visste om andre jeg kunne snakke med, de spurte også noen medelever om de var interessert i å bli intervjuet. Denne måten å få tilgang til informanter omtales som snøballeffekten (Hammersley & Atkinson 1996). Etter hvert hadde jeg informanter nok til å sette i gang. Underveis tenkte jeg på problemstillinger rundt utvalg. En av informantene etablerte jeg kontakt med da den jeg hadde avtalt intervju med ikke

møtte til avtalen, jeg vandret litt rundt i skolebygningen og ei jente spurte hvem jeg var. Jeg fortalte hvorfor jeg var der, og at en av dem jeg skulle intervjuer ikke kom. Hun lurte på hva intervjuet handlet om. Etter at hun hadde sett litt på intervjuguiden, spurte hun om jeg ikke ville intervjuer henne. Jeg tenkte meg litt om, og kom fort til at det var det ingenting i veien for. De neste to timene gjennomførte jeg intervjuet med henne.

Jeg valgte å ikke kategorisere og forholde meg til kjønn og bakgrunn som kategorier i utvalget. Underveis vurderte jeg det slik at de ungdommene jeg kom i kontakt med var ungdommer som kunne belyse min problemstilling og derfor sette meg i stand til å få vite mer om det jeg var ute etter å få vite noe om.

Problemstillingen min fremholder minoritetsungdom og utdanning. Det er dette jeg ønsket å få vite mer om. På skolen der jeg gjennomførte feltarbeidet er andelen minoritets elever stor (grunnet anonymitetskrav går jeg ikke nærmere inn på prosentandel). Rent praktisk betyr dette at de fleste jeg kom i snakk med hadde minoritetsbakgrunn. Skulle jeg så spørre elevene om de innfridde kriteriene for å kunne passere som minoritets elever? Jeg fant ikke noe godt svar på dette spørsmålet, jeg hadde heller ikke på dette tidspunktet bestemt hvordan jeg skulle avgrense begrepet «minoritet». Rogstad (2001) bruker i sin avhandling *Sist blant likemenn* begrepet «synlig minoritet». Hans avhandling omhandler minoriteter på arbeidsmarkedet, og han understreker at begrepet er tatt i bruk for å synliggjøre det relasjonelle i møtet mellom arbeidsgiver og arbeidssøker med minoritetsbakgrunn. Forholdene han omtaler har også følger for andre arenaer enn arbeidsmarkedet. Rogstad viser til Knudsen og Hernes (1990), som viser til at ni av ti nordmenn setter likhetstegn mellom «innvandrere» og mørk hudfarge. Rogstad inkluderer også noen andre egenskaper i sin avklaring av begrepet synlig minoritet. Fremmedartet navn og språk er også kjennetegn for synlig minoritet. I praksis ble disse kjennetegnene en indikator på minoritetsbakgrunn også for meg. Utvalget inneholder med andre ord ikke mange minoritets ungdommer med europeisk opprinnelse, men som jeg tok for meg i begrepsavklaringen er det ungdom med ikke-vestlig, ikke-europeisk tilhørighet

jeg er mest interessert i å få vite noe om. Underveis vurderte jeg om én utenlandsk forelder skulle kvalifisere til «minoritet» i mitt prosjekt. Jeg endte med å forstå begrepet minoritet som *en person med minst én forelder som er født i et ikke-vestlig, ikke-europeisk land*. Begrepsavklaringen reflekterer det jeg er mest opptatt av å finne ut av. Har de synlige, ikke-vestlige minoritetsungdommene en felles opplevelse av hvordan deres bakgrunn innvirker i skolesammenheng? Det er også interessant å fokusere på ikke-vestlig minoritetsungdom fordi statistikk antyder at denne gruppen presterer dårligere enn andre i skolesystemet (Østby 2004). Å bestemme kriteriene for hvem som faller innunder paraplybetegnelsen minoritet, kan være en utfordrende øvelse. Da jeg var inne i en klasse og fortalte om Mifa, som også forholder seg til denne utfordringen, var det en gutt som rakk opp hånda og sa at dersom vi hadde minoriteter i fokus, var han i målgruppa, i denne klassen er det bare jeg og navngitt elev som er norske, vi er minoriteten her i hvert fall.

Jeg intervjuet ni VK 2-elever (siste året på videregående) med minoritetsbakgrunn. Utvalget mitt består av tre gutter og seks jenter, altså kjønnsmessig skjevt. At utvalget er fordelt skjevt mellom kjønnene er i denne sammenhengen ikke problematisk, slik jeg vurderer det. Alle ungdommene jeg har intervjuet er i stand til å belyse min problemstilling. Kjønn er heller ikke tema i mine problemstillinger, alle jeg har intervjuet er minoritetsungdommer og de skal alle ta stilling til hva de skal gjøre etter videregående. De jeg har intervjuet har meldt seg frivillig til å delta, det er altså et selvselektert utvalg. I et selvselektert utvalg er det alltid en fare for at informantene som melder seg er spesielt motiverte eller spesielt interesserte i intervjuets tema. Jeg kan ikke utelukke at de som til slutt utgjorde mitt utvalg er mer motiverte og interesserte enn andre elever på skolen. Når jeg henvendte meg til elevene, bestrebet jeg meg på å understreke at det ikke var nødvendig å ha tatt et valg eller å vite mye om utdanning. Det er også mitt inntrykk at informantene har forskjellige holdninger til utdanning, og ulik motivasjon for å ta utdanning.

Hvilke informanter jeg endte opp med i forhold til kategorier som kjønn, etnisitet, antall år i Norge og sosial bakgrunn er ikke, slik jeg ser det, sentralt i denne

sammenhengen. De jeg har intervjuet er ungdommer, de har minoritetsbakgrunn og de har fortalt om sin virkelighet. Jeg har ikke tenkt til å la disse representere en gruppe mennesker som har gitte kjennetegn fordi mine informanter svarte som de gjorde. Jeg ser ikke på ungdommene som representative for deres kohort og holdningene i denne. Jeg vil forholde meg til ungdommene som representanter for ungdom med minoritetsbakgrunn. Dermed kan ungdommenes fortellinger bygge opp forståelse og på denne måten ha gyldighet utover dem selv. De jeg har intervjuet synliggjør kanskje noe nytt, noe annerledes eller spennende som man tidligere ikke har fått øye på.

3.3 Intervjuene

3.3.1 Intervjuform

I starten av intervjuene med ungdommene fortalte jeg dem hva jeg var interessert i finne ut mer om – hvilke tanker de hadde om utdanning og hvordan de hadde det på skolen. Jeg fortalte dem også at jeg ønsket å høre litt om fritida deres; hva de gjorde og hvem de var sammen med. Relasjonene ungdommene er i kan belyse min problemstilling. Dette er synliggjort gjennom delproblemstillingene. Relasjonenes betydning i forhold til høyere utdanning er vanskelig å plassere i en skala eller tallfeste. Da vil, slik jeg oppfatter det, viktige nyanser og aspekter kunne forsvinne. I kvalitative intervjuer er det mulighet for å få fram informantenes egne formuleringer gjennom å oppmuntre dem til å fortelle og uttrykke hva de opplever som viktig. Det er ungdommene som er eksperter i forhold til hva som virker inn på deres valg av utdanning. Forskeren kan i en intervjuundersøkelse vektlegge det ungdommene selv fokuserer på som sentralt i forhold til de aspektene hun er opptatt av. Informantene velges jo nettopp fordi deres erfaringer og opplevelser er vesentlige som ledd i å forstå fenomenene en er interessert i (Kvale 1997).

Jeg begynte alle intervjuene på tilnærmet samme måte. Jeg informerte om prosjektet mitt, hva informasjonen skulle brukes til og innhentet deretter muntlig samtykke. I

denne sammenhengen forklarte jeg også hvordan jeg ville sørge for at de skulle være anonyme. Etter den innledende fasen brukte jeg ideer fra *livsformintervjuet* (Haavind 1987). Jeg spurte ungdommene om de kunne fortelle meg om hvordan en vanlig dag var for dem. Fortellinger er en viktig form for både å formidle og formulere erfaringer. Fortellinger, eksempler og beskrivelser sier ofte mer om intervjupersonenes erfaringer og måter å strukturere verden på enn synspunkter og holdninger (Mishler 1991). Mishler skriver også at fortellingene ikke ligger klar til å fortelles, men at den blir til i relasjonen mellom forsker og informant. Det foregår en medrefleksjon, meningen fremkommer i samtalen. Dette opplevde jeg flere ganger i intervjuene med ungdommene. De uttrykte at de gjennom samtalen kom på nye aspekter eller tenkte på ting på en annen måte, fordi måtte tenke gjennom dette på nytt. Intervjuguiden er lagt ved som vedlegg. I denne hadde jeg formulert hovedtemaer jeg ønsket å komme inn på, med underspørsmål til oppfølging. Jeg brukte en del tid i utarbeidelsen av guiden på ordstillinger, formuleringer og rekkefølgen av temaer og spørsmål, men i praksis ble det stor variasjon mellom de forskjellige intervjuene. I ett av intervjuene handlet det mest om å holde igjen og peke ut retning, informanten snakket stort sett i ett:

Men... jeg lurar på hvordan du har kommet til, hvorfor du er interessert i disse fagene?

Fordi jeg er glad i kultur, jeg trenger ikke pugge det, jeg kan det generelt sett og det ække bare innbilske eller no sånn, men jeg er veldig flink med det, jeg ser hvordan mennesker i verden er og sånn og jeg synes det er helt sykt hvordan menneskene oppfører seg og etter det blir det hvorfor de oppfører seg sånn og da tenker jeg det er kanskje derfor, jeg tenker fordi jeg kan det, det er noe jeg har inni meg, jeg kan, er flink med det, som sagt det ække for å være innbilske, ikke som med andre fag for eksempel norsk, der må jeg pugge det, det er noe jeg kan og noe jeg er veldig interessert i å vite lissom. Så det er det, sånn har jeg kommet fram til at sosialantropologi er noe for meg. Er interessert i hvordan kulturen fungerer og hva slags miljø de har, jeg ække så interessert i hvorfor det er omskjæring i Somalia

egentlig, husker når jeg var på den forelesningen, det var ikke så interessant for meg for å si det sånn. Men det er ikke bare det lissom, jeg er veldig interessert i for eksempel tvangsekteskap, selvfølgelig vet jeg mye om det lissom, ikke fordi jeg er fra en sånn kultur, men fordi at, ikke sånn kultur da, men jeg er fra Pakistan, der det mye skjer. Jeg vet hva som er årsakene og sånn, hvis jeg for eksempel kan gjøre noe bedre med det i verden, hvorfor ikke, når jeg har egenskaper, hvorfor ikke? Hvorfor ikke bare ta det?

(Gira, 19 år)

Andre intervjuer bar preg av at informanten var uinteressert og helst ville bli fort ferdig;

Det du vet om utdanning, hvor har du fått vite det?

Om utdanning, hvor jeg har fått vite det? Fra skolen, fra hjemme.

Universitetet vet du noe om det? Det er kanskje det du vet mest om?

Ja. Jeg pleier å dra dit på seminarer og sånn..

Er det noe du skulle ønske du hadde fått vite mer om?

Nei, egentlig ikke.

(Fatima, 18 år)

Noen av informantene svarte kort på det jeg hadde trodd de skulle snakke lenge om, og jeg hadde ikke alltid klar spørsmål til oppfølging. Intervjuet fungerer på mange måter som all annen kommunikasjon. Aktiv lytting er et godt prinsipp, men ved gjennomlytting av intervjuet blir man klar over at informanten snakket om noe som kunne belyst problemstillingen på en fin måte mens jeg sitter opptatt i tanker om neste spørsmål. Dermed lar jeg en gylden mulighet til oppfølging gå fra meg.

Sitater fra intervjuene brukes i oppgaven for å beskrive hendelser og for å gi eksempler på informantenes vurderinger og begrunnelser. Informantenes måte å si ting på, talespråket, er stort sett bevart. Når jeg har kondensert fortellinger, har jeg forsøkt å beholde tonen i informantenes egne beretninger. Jeg har sammenfattet historier der det som skal beskrives ikke fremkommer i datamaterialet som sammenhengende fortellinger. Jeg ønsket å høre ungdommene selv fortelle om betydningen av utdanning for dem, hva de vet om utdanning og om hvordan relasjonene til menneskene rundt dem påvirker valg av høyere utdanning. Jeg ønsket for eksempel å høre hvordan de selv opplever foreldrenes påvirkning uavhengig av hvor mange bøker de har i hjemmet, hvor lang utdannelse far har, hvor mange rom de har per person også videre. Jeg søker ikke å årsaksforklare underrepresentasjon, men å få fortellinger fra ungdommene om ungdommene som kan tilføre ny kunnskap. Ungdommenes fortellinger kan også danne utgangspunkt for nye undersøkelser som kan favne bredere – gjennom det ungdommene forteller kan vi få øye på problemstillinger, spørsmål og perspektiver det ikke har vært forsket på. Det som blir synlig gjennom ungdommenes fortellinger kan dermed danne grunnlag for nye undersøkelser som kan tilføre ny kunnskap.

3.3.2 Relasjonen forsker/ informant

Av grunner jeg allerede har beskrevet var – og er – jeg i en posisjon hvor jeg har mulighet til nærhet til feltet og elevene i det. Mitt prosjekt og interesse for studiefeltet er viktig i den jobben jeg gjør i Mifa, så på mange måter er det også et kunstig og vanskelig skille mellom disse to rollene. Dette engasjementet representerer både min største fordel og min største utfordring i arbeidet med oppgaven. Gjennom kjennskap og tilstedeværelse i feltet er det en rekke ting som forenkles. Det har vært enkelt å etablere kontakt med informantene har vært enkelt på grunn av min tilstedeværelse i feltet. Det jeg ser og hører i mitt Mifa-virke på skolen har betydning for sosiologistudenten. Kjennskapen til skolen og elever har gitt meg mulighet til å være lydhør i intervjusituasjonen. Min deltakelse i feltet vil få konsekvenser for prosessen frem mot analyse og diskusjon av det innsamlede materialet, uavhengig av hvordan

man kategoriserer og hva man kaller ulike tilnærminger til innsamling av informasjon. Det kan ikke utelukkes at noen av informantene mine ble påvirket av min rolle som ansatt i Mifa-prosjektet og av at de visste hvilken utdanning jeg holder på med. Med dette mener jeg at det ikke kan utelukkes at noen av svarene jeg fikk i intervjuene kan være påvirket av at ungdommene ønsker å svare det de tror jeg vil høre. For eksempel kunne dette innebære at de uttalte seg mer positivt om samfunnsvitenskaplige studieretninger fordi de var klar over at jeg studerte sosiologi og at Mifa promoterer denne typen utdanning. Det kan heller ikke utelukkes at elevene på denne skolen, nettopp fordi det er en av Mifa sine prosjektskoler, har fått mer kunnskap om ulike utdanninger og at pedagogiske, samfunnsvitenskaplige og humanistiske fag blir tydeligere alternativer enn for minoritets elever på andre skoler. Flere av informantene viser at de har et reflektert og bevisst forhold til hva de ønsker og hvorfor. Dette kan ses i sammenheng med at informantene selv ønsket å bli intervjuet, de er selvselekterte. Det kan tenkes at noen av informantene dermed er mer interessert i utdanning enn en gjennomsnittlig avgangselev. Samtidig viser uttalelser fra noen av informantene at ikke alle er like godt informerte. Noen av ungdommene i utvalget vet veldig lite om hvilke muligheter som finnes når de er ferdige på videregående.

Jeg møtte flere utfordringer underveis. Forholdet mellom forsker og informant er i utgangspunktet skjevt. Fordi jeg kjente til informantene og deres hverdag, hadde jeg mulighet til å være mer lydhør overfor dem og dermed rette opp noe av det skjeve utgangspunktet. Dersom intervjusituasjonen ikke blir preget av at informanten er deltaker, kan dette begrense hvilken og hvor mye informasjon jeg får tilgang til. Jeg opplevde i stor grad at intervjuene bar preg av at informantene oppfattet seg som deltakere. Jeg unngikk å være formell, og var bevisst ordene og begrepene jeg benyttet meg av i forkant av og underveis i intervjuene. Jeg valgte skolen som arena, et sted de er vant til å være. Riktignok var jeg inne på tanken på å møte informantene andre steder, på kafé eller lignende, men jeg kom til at det rent praktisk var lettere å møtes på skolen. I tillegg er skolen en passende arena for de temaene jeg var interessert i å få vite noe om.

3.3.3 Tidspunkt for gjennomføring av intervjuene

Jeg ønsket å intervju ungdommene om utdanningsvalget samtidig med at de sto midt i det. Jeg håpet at det kunne virke relevant for dem å snakke om temaet på det tidspunktet. Da jeg satte i gang med intervjuene rett før påske, var tidspresset stort – etter påskeferien ville det ikke være mye tid til intervjuer før søknadsfristen gikk ut. Dette er en intens periode med mye eksamener, lite vanlig skole og med dårlig tid. Derfor endte jeg med å intervju alle ni på tretten dager.

I ettertid ser jeg at jeg hadde litt for lite tid til transskribering, evaluering og reorientering underveis. Transskriberingen tok mer tid enn jeg trodde, til tross for at dette er en erfaring mange har fortalt om. I ett tilfelle gjennomførte jeg to intervjuer på samme dag, med bare en kort pause mellom. Jeg hadde for liten tid til å fordøye det første før jeg var i gang med det neste. Dette tenker man ikke nødvendigvis på som et problem underveis, men når man sitter i ro og mak med intervjuene, får man øye på samme feil i to fortløpende intervjuer.

Tidspunktet for intervjuene er av betydning, og jeg gjorde noen strategiske valg i forkant av gjennomføringen. Problemstillingen jeg har formulert fokuserer på hva som påvirker utdanningsvalget. De første to årene på videregående virker dette langt frem i tid. Også VK 2-elevne gir uttrykk for det samme i deler av skoleåret, 15. april virker fortsatt lenge til når man er 18 år og februar så vidt har dukket opp på kalenderen. Dette kan virke overraskende, men mitt inntrykk er klart at det er slik elevene opplever det. Etter hvert som datoen nærmet seg, ble agendaen og bevisstheten rundt utdanningsvalget forandret. Det gjorde sitt til at jeg bestemte meg for å intervju ungdommene uka før påske, tett opptil søknadsfrist. Tanken bak dette var at jo lenger fremme i bevisstheten valget ligger, jo lettere er det å få en konstruktiv samtale om det.

3.4 Etiske betraktninger

Kravet om informert samtykke er både rimelig og relevant. Det er imidlertid ikke et entydig krav. Jeg vurderte underveis hvor mye informasjon jeg måtte gi informantene for at samtykket skulle være informert. Jeg valgte å gi et oversiktsbilde av den prosessen jeg sto foran i arbeidet med oppgaven samtidig med at jeg spurte dem om de ønsket å være informanter. Jeg fortalte hvorfor jeg hadde gått i gang med oppgaven og hva jeg tenkte å bruke informasjonen til, uten å gå i detalj. Jeg fryktet at en for detaljert forklaring kunne skape problemer dersom det jeg skulle forandre planer underveis. En kvalitativ undersøkelse som min er preget av fleksibilitet, forholdet mellom teori og empiri blir ofte beskrevet som en runddans (Wadel 1991). Derfor er det vanskelig å se for seg hele prosessen i forkant. Alle informantene leste intervjuguiden før de bestemte seg for om de ønsket å delta i undersøkelsen. Fordi mine informanter er over 18 år, mener jeg at det ikke var nødvendig å innhente foreldresamtykke.

Spørsmål knyttet til konfidensialitet er viktige i enhver forskningssammenheng. Jeg innhentet ikke skriftlig samtykke, men gjorde dette muntlig i begynnelsen av hvert intervju. Samtidig gjorde jeg det klart for informantene at de ville være anonymisert i min oppgave. Kravet om anonymisering kommer tidvis i konflikt med informasjon som er av betydning for oppgaven. Ønsket mitt har vært å være så deskriptiv og nøyaktig som mulig uten å kompromittere anonymitetskravet. Jeg har tonet ned deskriptiv kunnskap om skolen, både fordi jeg ofte synes det er kjedelig lesning og fordi det kan komme i konflikt med kravet til anonymitet. Prinsippet om konfidensialitet innebærer også at utenforstående ikke skal kunne benytte seg av mitt datamateriale. Alle lydspor ble slettet etter at jeg hadde transskribert intervjuene.

3.5 Oppsummering

Intervjuspørsmål og analysepørsmål er forskjellige. I dette kapitlet har jeg redegjort for hvordan jeg metodisk har gått frem for å få vite mer om det jeg var interessert i.

Før jeg startet undersøkelsen, hadde jeg noen temaer jeg opplevde som sentrale og interessante. Disse dannet grunnlag for intervju spørsmålene. Informasjonen som har kommet fram i intervjusamtalene med ungdommene danner grunnlag for analysen. Analysespørsmål kan sies å være forskerens beste forslag til spørsmål som datamateriale kan gi svar på. I dette ligger at datamaterialet kan gi svar på andre og flere spørsmål enn de forskeren tenkte på da spørsmålene ble utformet i forkant av datainnsamlingen. I det neste kapitlet vil jeg gå videre til å analysere informasjonen som fremkom i intervjusamtalene.

4. Analyse

I innledningen trakk jeg frem utdanning som en nøkkel til et godt liv i Norge. Utdanning gir inngangsbillett til mange goder som gjør livet enklere og bedre. Fordi Norge er et utviklet samfunn med høy grad av spesialisering, er utdanning viktig for å få innpass i mange sammenhenger (Mjøsutvalget, Stortingsmelding 17, 1997-8). I analysen har jeg sett etter hva utdanning betyr for ungdommene, om de planlegger å studere, hva de ønsker å studere og deres begrunnelse for hvordan de velger. Det er ungdommenes fortellinger og lesing av relevante tidligere studier og teori som ligger bak valget av temaer som presenteres i dette kapitlet. Jeg intervjuet ungdommene en gang, rett før søknadsfrist til samordnet opptak. Jeg har altså ikke opplysninger om hvilke studier de kom inn på.

Jeg innleder analysekapitlet med et beskrivende avsnitt. I dette avsnittet presenterer jeg hvilke ønsker og planer ungdommene i utvalget har for utdanning. Det er interessant å finne ut mer om hvilken betydning ungdommene tillegger utdanning. I de følgende avsnittene i dette analysekapitlet utforskes nærmere hva ungdommene opplever innvirker på deres valg.

4.1 Ønsker og planer om utdanning

Dette kapitlet handler om ungdommenes ønsker og planer med hensyn til høyere utdanning. Et annet begrep som blir brukt i forbindelse med ungdom og utdanning, er aspirasjoner. Det er nyanseforskjeller mellom disse begrepene. Å planlegge noe er mer konkret enn å ønske det. En aspirasjon oppfatter jeg som enda noe annet. Som verb kan «å aspirere» defineres som et uttalt, forpliktende ønske, et ønske man jobber for å oppfylle. Det er ikke et begrep informantene bruker selv. Jeg vil i det følgende bruke begrepene «ønske» og «planlegge».

Bakken og Sletten påviste i undersøkelsen *Innvandrerungdoms planer om høyere utdanning, realistiske forventninger eller uoppnåelige aspirasjoner?* at det er stor sammenheng mellom karakterene minoritetsungdommene oppnår og de planene de har for sin fremtidige utdanning. På dette området fant de at minoritetsungdommene ikke skiller seg fra majoritetsungdommer. Joron Pihl mener å ha funnet noe annet og fremholder at mange ungdommer med minoritetsbakgrunn har urealistiske utdanningsplaner. Pihl antyder en forklaring som handler om at dette kan skyldes norsk likhetsideologi. Denne ideologien fører til at utdanning fremstilles som mer tilgjengelig enn den faktisk er (Pihl 2001). Det kan være mange grunner til at Bakken og Sletten kommer til en annen konklusjon enn Pihl. Forskjellene kan forklares med utvalg og metode – de kan ha stilt ulike spørsmål som gir forskjellige svar. En annen grunn kan være at de har benyttet ulike data.

Minoritetsungdom har et relativt stort frafall i videregående skole, men også i høyere utdanning er det høyere frafall blant minoritetsstudenter enn blant andre studenter (Opheim og Støren 2001). Med andre ord er det ingen nødvendig sammenheng mellom ønsket og oppnådd utdanning. Ungdommene som deltar i min undersøkelse hadde på det tidspunktet jeg intervjuet dem en måned igjen av tolv års skolegang. De var i ferd med å fullføre videregående skole, og hadde snart forsert det største hinderet minoritetsungdom møter på veien mot høyere utdanning. Når minoritetsungdom først har fullført videregående skole, fortsetter de til høyere utdanning i like stor grad som andre ungdommer (Lødding 2003).

Intervjuene fant sted før ungdommene fikk vite om de hadde kommet inn på studiet de ønsket. Jeg har altså ikke mulighet til å se ønskene i sammenheng med hva de faktisk kom inn på. Min vurdering var at en ny intervjurunde ville bli for omfattende for mitt prosjekt. Datamaterialet inneholder likevel interessante opplysninger om ungdommenes realitetsorientering. Jeg vil også ta til orde for å se på realitetsorientering som noe mer enn bare kunnskap om forholdet mellom karakterer og inntakskrav – det handler også om innholdet i utdanningen og i de yrkene utdanningen kan føre frem til. Jeg vil også se etter i hvilken grad ungdommene

forholder seg til kravene som stilles til opptak, og om de relaterer dette til egne ferdigheter og karakterer.

Alle mine ni informanter planlegger å ta høyere utdanning. Alle har valgt allmenn studieretning på videregående, en studieretning som er ment som en forberedelse til høyere utdanning. At alle ni entydig sier at de skal ta høyere utdanning, er allikevel overraskende. Det er imidlertid ikke gitt at informantene mine kommer inn på det studiet de ønsker, eller at de er i gang med høyere utdanning høsten etter de går ut av videregående. Muligens må de via noen omveier før de kommer inn på den utdanningen de ønsker. Med bakgrunn i statistikk (SSB) som viser at flere minoritetsstudenter enn majoritetsstudenter ikke fullfører påbegynt utdanning, kan det antas at noen av ungdommene i undersøkelsen ikke kommer til å fullføre, til tross for sine ønsker om høyere utdanning (SSB 2004).

4.1.1 Betydningen av utdanning

Tidligere forskningsresultater viser at minoritetsspråklige ungdommer er overrepresentert blant dem som kommer ut av videregående uten bestått karakter i alle fag, og dermed uten oppnådd studiekompetanse (Lødding 1998). Jeg har ikke spurt mine informanter om karakterer, men flere av dem har allikevel snakket om karakterer i forhold til det de ønsker å studere. Emre og David er bekymret for om karakterene holder for å komme inn på det de ønsker. Flere nevner militæret, friår eller å ta opp fag som alternativer for det første året etter videregående. Vi så i teorikapitlet at Borjas (1992) og Kao og Thompson (2003) forstår asiaters akademiske suksess i USA som et resultat av en positiv kulturell orientering i forhold til utdanning. Det kan se ut til at mine informanter har en slik positiv orientering. Informantene er samstemte i at utdanning er viktig for «å klare seg». Emre kan være talsmann:

Utdanning betyr ganske mye for meg, for jeg vet at uten utdanning kommer man ingen vei, da vil jeg kanskje sitte hjemme å lure på hva du skal gjøre og sånn, søke jobber og, det beste er å søke utdanning. Det veit vi alle sammen. Så utdanning er veldig viktig for meg, for å få meg jobb og klare seg i samfunnet og sånn, videre hvis

du skal stifte familie og sånn, må du jo ha ett eller annet å drive med, ikke sant. Det er stort sett ganske viktig så jeg prøver å få meg utdanning.

(Emre, 21 år)

Dette sitatet fra Emre er talende for det informantene uttrykker, de er alle opptatte av at utdanning er nødvendig for «å klare seg». Det «å klare seg» har forskjellig betydning for informantene, dette blir uttrykt på ulike måter: «En ok jobb», «ikke arbeidsledig», «ikke kjede seg», «forsørge familien» og «økonomisk trygghet». Alle disse utsagnene sier noe om hvordan utdanning oppleves. Her er Claudias svar på spørsmålet om hvilken betydning utdanning har for henne:

Stor betydning for å si det sånn. Veit ikke jeg, for meg så syns jeg det er framgang på en måte, jeg kjenner jo utrolig mange som bare sitter hjemme på en måte, ikke, verken har jobb eller studerer eller noe. De har på en måte ikke fremtid, det er det de sitter hjemme. Kanskje ungene og mannen og that's it på en måte. Så jeg tror det er fremtiden min for å si det sånn.

(Claudia, 18 år)

Claudia sier mye, med få ord, det er opplagt at utdanning har stor betydning for Claudia, utover jobb og inntekt. Gira bruker flere ord, men budskapet ligner Claudias:

For meg betyr det masse, det betyr mye flere muligheter, bedre liv og litt mer kunnskaper og litt sånn å bli med i noe du er interessert i, (...) alle bare skal ha høyere utdanning. Men å ha høyere utdanning for meg, det var det som var spørsmålet. For meg betyr det veldig viktig, jeg vil ikke sitte kasserer på Ikea for resten av livet, for noen går det kanskje gå, men for meg går det ikke. Jeg vil ha en høy utdanning fordi, ikke bare fordi at andre skal like meg, men at jeg skal like meg selv, at jeg skal gjøre noe med det jeg kan. Ha det inni meg, og hvis det kan hjelpe samfunnet er det bra.

(Gira, 19 år)

Mira Sletten fant at minoritetsungdom verdsetter utdanning høyere enn etnisk norsk ungdom. Hun har sammenliknet de to gruppene og fant at minoritetsungdommene har høyere ambisjoner, uavhengig av prestasjonsnivå og sosioøkonomisk bakgrunn (Sletten 2001).

På bakgrunn av Ungdomsundersøkelsen i Oslo i 1996 fant Bakken og Sletten at minoritetsungdom hadde høyere utdanningsmål enn sine etnisk norske medelever, også etter at de kontrollerte for karakterer. Med andre ord: Blant ungdom med samme prestasjonsnivå er det minoritetsungdom som sikter høyest. De fant også at sammenhengen mellom karakterer og utdanningsplaner var sterk, både for minoritetsungdom og deres etnisk norske medelever, selv om minoritetsungdommene, som vi har sett, sikter høyere (Bakken og Sletten 2000:30). Deres analyse peker i retning av at minoritetsungdommene, i minst like stor grad som etnisk norske ungdommer, forankrer planer om utdanning i egne prestasjoner. Dette er i tråd med det jeg finner i analysen av mitt datamateriale.

Av de 16 foreldrene jeg har informasjon om i mitt datamateriale er det bare to som har høyere utdanning. På tross av, eller på grunn av, at foreldrene ikke har utdanning, er utdanning en verdi for alle ungdommene. Dette stemmer godt med flere teoretikere som snakker om et spesielt «innvandrerdryv» (Helland 1997, Bakken & Krangle 1998, Bakken & Sletten 2000). I artikkelen «New Differences, Old Explanations: Can Educational Differences Between Ethnic Groups in Norway be Explained by Social Background?» presenterer Fekjær funn som viser at sosial bakgrunn har mindre å si for minoritetsungdommer enn for majoritetsungdommer med henblikk på utdanning. Dette skal vi komme nærmere inn på i 4.2, som handler om samspillet med foreldrene. Det neste avsnittet handler om hva informantene mine ønsker å studere.

4.1.2 Type utdanning

I hovedoppgaven med tittelen *Innvandrere i høyere*, påpeker Marianne Dæhlen at innvandrerungdom oftere enn andre velger tekniske fremfor pedagogiske og administrative fag. Dette forklarer hun med at det er rasjonelt med henblikk på

mulighetene for trygg jobb i opprinnelseslandet (Dæhlen 2000). Berit Lødding påpeker det samme. Hun refererer også til funn fra sin undersøkelse som viser at jo eldre ungdommene er når de starter sin utdanning i Norge, jo mer sannsynlig er det at de velger utdanning i teknisk-vitenskapelig retning. Lødding fant at det å ha kommet til landet i alderen 16-20 år økte sannsynligheten for å velge en teknisk eller naturvitenskapelig utdanning. Dette forklares blant annet med at disse fagretningene stiller mindre krav til beherskelse av det norske språket enn andre studieretninger (Lødding 2002). Dette fremgår også av kapittel 7 i SSB-rapporten *Hvem er de og hvordan går det med dem* fra 2004. For meg har et viktig analysespørsmål vært: Hvordan innvirker opprinnelsesland og foreldrenes kultur på ungdommenes ønsker og planer for utdanning?

Ungdommene i utvalget har følgende ønsker om utdanning: spesialpedagogikk, politiskole, lærerutdanning, jusstudier, ernæring, sosialantropologi, økonomi og sosiologi. De fleste sier at de planlegger en utdanning på bachelornivå eller tilsvarende. Ei av jentene i utvalget planlegger å studere ernæring til masternivå eller tilsvarende, en annen av ungdommene planlegger embedsstudium i jus, mens en tredje ønsker en doktorgrad i antropologi. Dette kan naturligvis endre seg mye, men det sier noe om ambisjonsnivået på det tidspunktet jeg intervjuet dem. Bare ett av disse ønskene, ernæring, går klart i teknisk/naturvitenskapelig retning.

4.1.3 Kulturell bakgrunn

Her forteller Claudia om egen begrunnelse for valg av utdanning:

Vet ikke jeg, det virker interessant, ikke interessant, men det er så få lærere sånn som jeg ser det nå. Jeg hadde hatt en eneste utlending som lærer i løpet av 14 år som jeg har gått på skole.(...) Vet ikke jeg, kanskje elever med minoritetsbakgrunn kanskje trenger det, føler seg mer ... vet ikke jeg. Det er en ide jeg har fått, får se.

(Claudia, 18år)

Claudia snakker mer om dette senere i intervjuet, hun uttrykker at hun vil være med og endre noe hun har opplevd som en mangel i det norske samfunnet. Jeg tolker hennes måte å snakke om dette på som at hun ikke er vant til å uttrykke dette ønsket. Hun sier senere i intervjuet at hun føler at hun har et slags ansvar for å forandre på det hun mener bør endres.

Gira ønsker å studere sosialantropologi, og hennes begrunnelse minner om Claudias:

(...) Men det ække bare det lissom, jeg er veldig interessert i for eksempel tvangsekteskap, selvfølgelig vet jeg mye om det lissom, ikke fordi jeg er fra en sånn kultur, men fordi atte, ikke sånn kultur da, men jeg er fra Pakistan, der det mye skjer. (...) men det som er at jeg som er tokulturell for å si det sånn, kan si mye mer enn det nordmenn kan egentlig fordi jeg har, på visse punkt, fordi jeg har sett ting fra begge sider, jeg har opplevd begge tingene, så jeg kan si mye mer enn det nordmenn kan, en som ikke har opplevd samme.

(Gira, 19 år)

Claudia og Gira er de som mest eksplisitt uttrykker at «hva som trengs» er en faktor i deres valg av utdanning. De er også de eneste i materialet som gjør deres etniske opprinnelse til en faktor som spiller inn. Og de gjør det i positiv forstand – de vurderer sin etniske opprinnelse som viktig fordi de mener den kan utgjøre en positiv forskjell innenfor det yrket de planlegger å utdanne seg til. Det kan sies at de gjør det utdanningsministeren ønsker at mange flere skal gjøre. De forholder seg aktivt til sine omgivelser og ser seg selv som deltakere med påvirkningskraft i det norske samfunnet.

Ingen av informantene mine snakker om at de opplever sin etniske tilhørighet som en hindring i forhold til valg av utdanning. Med hindringer forstås her språk og kulturforskjeller, diskriminering og forskjellsbehandling på arbeidsmarkedet. De begrunner ikke utdanningens betydning med negative sanksjoner som følger av å være minoritet. De to som sier at egen etnisitet er en av grunnene til at de velger som de gjør snakker ikke om hindringer, men om mulighetene og kompetansen som en

tokulturell bakgrunn gir. En begrunnelse som tok opp i seg forskjellsbehandling og diskriminering ville ikke vært oppsiktsvekkende. Tariq Modood skriver i artikkelen «Capitals, Ethnic Identity and Educational Qualifications» om britiske minoriteters utholdenhet i det britiske utdanningssystemet: «Perceptions of racism and biases in the labour market may contribute to these high staying on rates, but when Asians who stay on are questioned they give positive reasons (especially the desire to go to university) rather than negative reasons (such as the need to avoid unemployment) (Basit, 1997; Hagell & Shaw, 1996).» Funnene Modood viser til underbygger uttalelser fra ungdommene i mitt materiale. Jeg spurte ikke ungdommene direkte om deres opplevelser av diskriminering og rasisme, men jeg er likevel overrasket over at ingen av informantene vektlegger hindringer og diskriminering som grunnlag for sine ønsker om høyere utdanning. Dette kan ha en sammenheng med hvordan informantene opplever etnisitet. Den opplevde betydningen av etnisitet skal vi se nærmere på i kapittel 4.3, som handler om samspill med jevnaldrende.

4.1.4 Oppsummering

Vi har sett at alle informantene i min undersøkelse planlegger å gå videre til høyere utdanning. Noen av ungdommene har begrunnet sine utdanningsplaner med at deres særskilte etniske kompetanse kan være et aktivum innenfor det feltet de planlegger å utdanne seg. Ungdommene opplever ikke egen etnisitet som hindring i forhold til ønsker og planer om utdanning.

De neste kapitlene handler om hva som har ledet dem fram til ønske om høyere utdanning. Jeg skal gå videre å utforske hva som støtter opp under det ungdommene planlegger i forhold til utdanning. De neste kapitlene handler om samspill med foreldre og andre voksne, betydningen av samspill med søsken og jevnaldrende, skolen og hvilken kunnskap og informasjon ungdommene har om høyere utdanning, og hvordan de har tilegnet seg kunnskap og informasjon om utdanning.

4.2 Betydningen av samspillet med foreldre og andre voksne i familien

Dette kapitlet handler om hvilken betydning foreldrene og andre voksne har for ungdommenes valg av utdanning. Ungdommene i utvalget har ulike forhold til sine foreldre. To av jentene har vokst opp med mor som eneforsørger. Noen av informantene har tette familiebånd med stor familie i Norge, de lever i en storfamilie. Andre har ingen familie i Norge utover kjernefamilien. Ungdommene har opprinnelse fra ulike land og kulturer. Noen av dem lever i familier med tradisjonelle, paternalistiske og tette familiebånd, mens andre er svært selvstendige. Samspillet med foreldrene er av stor betydning for ungdommers valg av utdanning (Nordahl 2000). Dette gjelder for all ungdom, enten de har en eller to foreldre, eller om de er utenlandske eller norske. Samspillet med andre voksne i familien kan antas å være viktigere for minoritetsungdom, hvis man legger til grunn at det er vanligere blant disse å ha tettere bånd til familie utover kjernefamilien. I teorikapitlet viste jeg til Zhou (1997) og Kao og Thompson (2003) som alle viser at tette familiebånd ser ut til å virke positivt på prestasjoner i skolesystemet.

Innledningsvis i dette avsnittet skal vi møte Birin. Denne historien illustrerer flere temaer som fremkom i datamaterialet, og den kan bidra til en forståelse av samspillet mellom de voksne og ungdommenes ønsker og tanker om utdanning. Temaer som foreldres utdanningsbakgrunn, forventninger til valg av utdanning, tradisjonell familiestruktur og tette familiebånd, samspill med storfamilien, intergenerasjonell sosial mobilitet og støtte, oppfølging og praktisk tilrettelegging tas opp i Birins fortelling.

Birin er en aktiv jente på snart 20, som bor alene. Hun jobber og spiller fotball, og gjør mye lekser. Russefeiring har hun ikke tid til, «det er forresten noe tull, har ikke russedress engang», forteller hun. To måneder gammel flyttet hun til Norge sammen med mor, en søster på to og en på fem. Moren, Anna, hadde kommet til at opprinnelseslandet ikke var landet hun ønsket å oppdra sine døtre i. Gjennom kontakter hadde hun hørt at i Norge var det muligheter for å få et bedre liv. Anna hadde ingen utdanning da hun reiste. Hun har fortalt Birin at det ikke var noen mulighet for å ta

utdanning da hun var ung. Hun reiste til Norge fordi hun ønsket at døtrene hennes skulle få muligheter til å ta utdanning, som hun oppfattet som veien til et bedre liv. Hun har hatt et lavstatusyrke med tungt, manuelt arbeid i mange år, kjøpt leilighet og skaffet penger til livsopphold for seg selv og døtrene. Etter mange år med hardt arbeid orket ikke kroppen mer, nå er hun uføretrygdet. Flere av søstrene til Anna bor også i Norge, ingen av dem har utdanning. Birin har ikke mye kontakt med dem. «Familien er mamma, søstrene mine og jeg», sier Birin.

På spørsmål om hun har tenkt å ta utdanning svarer Birin at det har hun, at hun ikke egentlig har noe valg, for mamma er fast bestemt på at alle døtrene skal ha utdanning. Hun ville ikke blitt fornøyd hvis de valgte en lav utdanning. Da den ene søsteren til Birin ville bli reiselivsleder, var moren skeptisk. Hun ville at hun skulle utdanne seg til sykepleier – det er ikke så avhengig av markedsutviklingen, og det vil alltid være behov for sykepleiere, var morens argumenter. Utdanningen må være bra, helst på høyskolenivå. Den andre søsteren er snart ferdig utdannet ingeniør. Birin er snart ferdig på videregående, går ut med et godt gjennomsnitt og ligger godt an for å komme inn på førstevalget, som er politiskolen. Anna planlegger nå å reise tilbake til opprinnelseslandet. Da hun kom til Norge var planen at hun skulle bli her til Birin var 20 år, og alle jentene hadde fått utdanning. Nå reiser hun hjem i juni, forteller Birin. Da selger hun leiligheten og deler pengene på de tre jentene så de slipper å ha så mye studielån.

Vi skal se nærmere på hvordan denne historien illustrerer temaene jeg mener kan skape en forståelse av samspillet mellom de voksne og ungdommenes ønsker og planer om utdanning.

Anna har altså ingen utdanning. På tross av, eller på grunn av, sin egen manglende utdanning har Anna klare forventninger til hvordan døtrene skal velge. Birin bor alene og er selvstendig, hun tjener egne penger og gjør sine egne valg. Til tross for at moren legger et visst press på sine døtre, har hun oppdratt jentene til å bli modige og i stand til å ta egne valg. Anna tjener i så måte som rollemodell.

For andre av mine informanter ville det å bo alene vært uhørt. Tradisjonell familiestruktur og tette familieband er verdt å se nærmere på i lys av foreldrenes rolle i valg av utdanning. Når Birin snakker om familien sin, mener hun de som utgjør hennes kjernefamilie. I hennes tilfelle er det altså ikke snakk om noe samspill med storfamilien. Senere i kapitlet skal vi se at for noen av de andre informantene er situasjonen annerledes. Anna valgte å ta med seg døtrene sine og begynne et nytt liv i Norge. Birin forklarer sin mors store beslutning med det vi på «sosiologisk» kunne kalt intergenerasjonell sosial mobilitet. Det er barna til Anna som har vært utslagsgivende for hennes migrasjonshistorie. Dette vil vi finne igjen hos flere informanter. Til slutt forteller Birin om at Anna nå lener seg tilbake og returnerer til opprinnelseslandet, med vissheten om at oppdraget er utført. Som avslutningspresang gir hun sine døtre midler nok til å unngå studielån. I mitt datamateriale er dette ekstremversjonen av støtte, oppfølging og praktisk tilrettelegging.

4.2.1 Foreldres utdanningsbakgrunn

Foreldres utdanningsbakgrunn blir fremholdt som viktig for barnas utdanning (Bakken 2003). Mange av foreldrene til ungdommene i utvalget har ikke høyere utdanning. Noen av ungdommene er klar over at foreldrenes utdanningsbakgrunn kan ha betydning for egne ønsker og planer. Når Emre blir spurt om sine planer om utdanning svarer han på denne måten;

De fleste følger fotspora til foreldrene ikke sant, kanskje faren er advokat eller lege, så han vil bli også det faren er. Men sånne spor hakke jeg, faren min er jo drosjeeier, så jeg kan ikke kjøre drosje liksom. Må jo ha en høyere stilling enn det, ikke sant? Så jeg har hatt problem med å vite hva jeg skal bli. Men jeg har fått noen råd her og der, lest brosjyrer og undersøkt litt ...

(Emre, 21 år)

Emres far har ingen utdanning utover grunnskolen. Emre vil ha høyere utdanning, slik at han kan få det han mener er en bedre jobb enn den faren har. Innenfor

utdanningssosiologien har reproduksjon av ulikhet vært et fokusområde (Hernes 1976, Bourdieu 1984). Mange av bidragene som omhandler minoriteter og utdanning tar utgangspunkt i at minoritetsungdom møter flere barrierer i det norske skolesystemet enn majoritetsungdom. I studiet av minoritetsungdoms tilpasning til det norske utdanningssystemet blir det dermed viktig å identifisere og forstå disse hindringene. Foreldre har i ulik grad ressurser som er av betydning for barnas tilpasning til skolen og utdanningssystemet. Deres utdanningsbakgrunn kan være en slik ressurs (Hansen 1999, Opheim & Støren 2001). Slik jeg forstår Emre i sitatet over, mener han at når han skal velge høyere utdanning har faren verken kunnskaper eller erfaringer som gjør ham til en egnet rollemodell eller kilde til informasjon.

Joron Pihl har i sin undersøkelse målt sosioøkonomisk bakgrunn ut fra mors og fars sysselsetting i heltidsarbeid og fars og mors utdanningsnivå. Forholdet mellom jobb og utdanning er også av betydning (Pihl 2000).

Blant foreldrene til ungdommene i mitt datamateriale er det tre av seksten foreldre som har høyere utdanning. Alle disse har sin utdannelse fra opprinnelseslandet. Mor til Fatima har pedagogisk utdanning og har jobbet i utdanningssystemet i Norge, og far til Hadif har også høyere utdanning. De resterende fjorten har ingen utdannelse over grunnskolenivå. Ingen av foreldrene har utdannelse fra Norge, og de av foreldrene som har jobbet eller fortsatt jobber, har yrker uten krav til formell utdanning. Hadifs mor (lærerutdanning fra opprinnelseslandet) og Davids mor har jobbet i barnehage. Elleve av seksten foreldre er trygdemottakere, syv av disse mottar uførepensjon eller har mottatt uførepensjon og gått over til alderspensjon. Blant foreldrene til ungdommene i utvalget er det, med unntak av Hadifs far, ikke snakk om noe misforhold mellom utdanning og jobb – informantenes foreldre har i store trekk liten eller ingen utdannelse og deres yrkeskarrierer i Norge har utspilt seg i lavstatusyrker. Som vi har sett, har ikke foreldrenes manglende utdanning ført til at ungdommene i mitt utvalg ikke ønsker utdanning. Alle ungdommene jeg har intervjuet har planer om høyere utdanning (4.1). Selv om foreldrene ikke selv har utdanning, har de klare forventninger om at barna deres skal utdanne seg. Det kan synes som foreldres sosiale bakgrunn er mindre viktig

med hensyn til utdanning for minoritetsungdom enn for majoritetsungdom (Fekjær 2007). Fekjær skriver at en grunn til å kunne forvente at sosial bakgrunn har mindre å si for minoritetsungdom enn for majoritetsungdom kan være at mange med minoritetsbakgrunn opplever at migrasjonsprosessen medfører at de trer inn i en lavere sosial posisjon i ankomstlandet enn de hadde i opprinnelseslandet. Dette kan være en følge av at kvalifikasjonene fra opprinnelseslandet ikke gir uttelling i ankomstlandet, at de blir utsatt for diskriminering og at de mangler nettverk (Fekjær 2007). Ungdommene i mitt materiale har høyere utdanningsambisjoner enn det er nærliggende å anta med bakgrunn i foreldrenes utdanning og yrkestilhørighet (4.1). Dette er tråd med funn fra andre bidrag på feltet (Lauglo 1996 og 2000; Pihl 1998; Sletten 2001).

4.2.2 Forventninger knyttet til valg av utdanning.

Birin, som kom til orde med sin fortelling i begynnelsen av dette kapitlet, møter klare forventninger om utdanning fra sin mor. Gjennom historiene moren har fortalt om sitt eget liv og migrasjonshistorie, har hun understreket hvor viktig utdanning er. Birin opplever ikke at hun har noe valg i forhold til om hun skal ta utdanning eller ikke, moren er fast bestemt på at alle jentene skal ha utdanning – og helst en god utdanning. Etter at valget om å ta utdanning er tatt, står Birin friere, noe hun gir uttrykk for i intervjuet. Flere av informantene gir uttrykk for at foreldrene er tydelige på at de vil at barna skal ta utdanning, og flere av foreldrene har også klare forventninger om hvilken type utdanning de ønsker at ungdommene skal ta.

Foreldrene til Claudia er opptatt av hva utdannelsen kan brukes til i deres opprinnelsesland. Dette er mindre viktig for Claudia enn det er for foreldrene. Hun forteller om en omfattende og langvarig meningsutveksling med foreldrene sine om valg av utdanning. «*De mener jeg bør ta en internasjonal utdanning jeg kan bruke i utlandet og, jeg gidder ikke det.*» Hun forholder seg, som foreldrene, til at hun er tokulturell, men dette får andre konsekvenser for Claudia enn for foreldrene. Claudias tokulturalitet leder foreldrene til et ønske om at Claudia styrker båndene til opprinnelseslandet. Claudias egne argumenter for valg utdanning har referanse i

Norge, og i hennes tokulturelle bakgrunn. Hun planlegger en fremtid i Norge og velger utdanning med det som utgangspunkt. Foreldrene hennes har fortsatt retur til opprinnelseslandet som et handlingsalternativ, og dette alternativet inkluderer ideelt sett Claudia. Dette er en problemstilling som flere av informantene er opptatt av. Min Zhou har skrevet om styrken i forbindelseslinjen til opprinnelseslandet. Styrken i denne tilknytningen har betydning for i hvilken grad ungdommer tilpasser seg utdanningssystemet (Zhou 1997). Denne tilknytningen har også betydning ved valg av utdanning. Tilknytningen avtar fra en generasjon til den neste og med botid i landet. Det er naturlig at ikke foreldrenes opprinnelsesland er en like viktig referanse for ungdommene som for foreldrene. Foreldrenes tilknytning til opprinnelseslandet kan komme til uttrykk gjennom synet på kunnskap. Hva som defineres som kunnskap i opprinnelseskulturen kan være av betydning når foreldrene gir uttrykk for hvilke ønsker de har for ungdommenes utdanning. Opprinnelseslandene til informantene i utvalget har det til felles at utdanningssystemene ikke er like godt utbygd som det norske. Et resultat av dette kan være at foreldrene har manglende kunnskap om mange av utdanningsretningene som tilbys i Norge.

Joron Pihl refererer til funn som viser at omlag halvparten av minoritetselvene i hennes utvalg ønsket å bo i Norge i fremtiden. Hun forklarer overrepresentasjonen innenfor teknisk- naturvitenskapelige utdannelser med at disse kan brukes i mange land (Pihl 2001). Valg av en utdanning som er kompatibel til andre land kan forklares med at mange er usikre hvor de skal bo i fremtiden eller vil tilbake til opprinnelseslandet. Uttalelsene fra mine informanter peker ikke i samme retning. De ser ikke ut til å velge utdanning med tanke på at utdannelsen skal være lett omsettelig i andre land, de ser ut til å velge utdanning med tanke på at de skal bli værende i Norge. Flere av ungdommene forteller om forventninger fra foreldrene som likner på de forventningene Claudia møter, forventninger om at de tar en utdanning som kan komme til nytte i familiens opprinnelsesland. Flere av informantene gir uttrykk for at det er vanskelig å fortelle foreldrene at de egentlig har planer om å bli i Norge, at det ikke er så viktig at utdannelsen kan brukes i hjemlandet. Gjennom å høre ungdommenes historier har jeg fått en forståelse av at utdanningsvalg kan oppleves som

et symbolsk valg. Gjennom dette valget kommer i mange tilfeller kulturelle generasjonsforskjeller innad i familien til uttrykk. Valg av utdanning kan også ses på som betydningsfullt for ungdommenes selvstendighet og identitetsdannelse.

Min Zhou har i artikkelen «Growing up American» skrevet om utdanning som forbindelse til opprinnelseslandet. Hun mener at barn av immigranter skiller seg fra sine foreldre ved at de ikke har noen meningsfull forbindelse til den gamle verden, landet de eller deres foreldre kom fra. Det er derfor mindre sannsynlig at de forholder seg til sitt opphavsland som et sted å returnere til eller som et referansepunkt. I valg av utdanning blir dette tydelig (Zhou 1997). Samtidig er det flere bidrag på feltet som fremhever familiens forbindelse til opprinnelseslandet som positivt i forhold til utdanning. Det skal vi se nærmere på i neste avsnitt.

4.2.3 Intergenerasjonell sosial mobilitet

Sosial mobilitet handler om muligheter og forutsetninger for å endre rammene en lever sine liv innenfor. For mange av informantene handler utdanning nettopp om dette. Sosial mobilitet kan være en prosess som skjer i overgangen fra en generasjon til den neste (Bakken 2003). Foreldres forventninger handler i følge informantene ofte om at de ønsker at barna skal oppnå en bedre sosial posisjon enn den de selv har opplevd å ha.

Birin fortalte om sin mor Anna som tok med seg sine døtre til Norge for at de skulle få utdanning. Det er en historie som forteller mye om hennes mor, og den forteller mye om hva Anna vil at døtrene hennes skal vite om henne. Det faktum at Birin valgte å fortelle historien videre til meg tyder på at Anna har lyktes. Det er flere bidrag på feltet som fokuserer på at foreldrenes fokus på at den nye tilværelsen i ankomstlandet gir muligheter som ikke ville vært tilgjengelige i opprinnelseslandet. Mange av disse bidragene plasseres i det som omtales som optimismehypotesen (Bakken 2003). Slik jeg forstår Bakkens bruk av optimismebegrepet handler det om at ønsket om et bedre liv enn det de hadde der de kom fra påvirker i positiv retning. Man antar at viljen til forbedrede livssjanser gjennom økte muligheter i det nye landet blir

overført fra foreldre til barn (Kao & Tienda 1995). Vi har sett at dette stemmer i Birins tilfelle. Isak forteller også om at foreldrene har et håp og et ønske om at han skal ta utdanning og få en bra jobb, noe de selv, ifølge Isak, har vært forhindret fra. Hadde familien blitt værende i opprinnelseslandet, ville sannsynligvis heller ikke Isak hatt mulighet til å ta utdanning. I Norge har Isak alle muligheter. Isak planlegger å studere økonomi på høyskolen og sikter mot en godt betalt jobb. Han forteller om foreldrenes betydning:

For det første har alltid moren min sagt at hun har en drøm om å se en av sønnene sine i en bra bedriftsjobb, en drøm om at vi skal stå opp om morgenen og ta på seg dress og slips og gå på jobb. Bare sånn som jeg sa tidligere, signere. Faren min har og blitt lei av at broren min står opp hver dag fra 9–5 liksom, gå på jobb og bare ha sånn vanlig tjeneste. Jobb gir mye respekt. Du får mye respekt fra andre, foreldrene dine får mye respekt fra andre. De vil se at barna har klart seg bra. Betydningen dems har mye å si, så å si femti prosent, så mye. (...) De er skikkelig glad for at jeg har tatt det valget. Fordi det de har gått igjennom vil de ikke at jeg skal gå igjennom. (...) Vanlige jobber, du sliter livet av deg, men får nesten ikke noe ut av det på en måte.

(Isak, 18 år)

Foreldrene til Isak har begge jobbet i lavstatusyrker, faren på renseri og mor som vaskehjelp. Nå er begge uføretrygdet. De har formidlet at de ikke har hatt muligheter til å ta utdanning og få bra jobber, og de vil ikke at Isak skal få den samme opplevelsen. Mor til Isak snakker om at hun vil se sønnen ta på seg dress og slips, som symboliserer et ønskverdig liv for henne. Ogbu snakker om en dobbelt referanseramme som virker i positiv retning. De sammenlikner seg med andre i det landet de bor i, og samtidig med andre i det landet de kom fra, og de opplever ofte mulighetene i vertslandet som bedre enn i det landet de kom fra. Han sier at bevisstheten om de forbedrede mulighetene i vertslandet gjør det mulig å forsere de hindringene de møter. Denne innstillingen blir ofte videreført til neste generasjon

(Ogbu 1991). Isak og Birins beretninger illustrerer dette, de har overtatt og internalisert foreldrenes forståelse av mulighetene som er tilgjengelige i Norge.

4.2.4 Status og respekt

Bakken (2003) finner i sine undersøkelser blant elever på videregående at det er vanligere blant minoritets elever enn majoritets elever å ønske seg til høystatusyrker. Jeg har ikke spurt ungdommene direkte om det å få «respekt» og «status» er viktig for dem når de velger utdanning. Flere bringer likevel opp temaet i intervjuene.

En venn av storebroren min som vi kjenner ganske godt, han er økonomisk konsulent i (navngitt bank) eller noe sånt. Så han har med økonomi å gjøre, så jeg har egentlig ganske mye å lære fra han. Og i Pakistan da, da kjenner jeg mange på faren min sin alder, som vi kjenner som har ganske bra jobb. En som jobber i forsikringsselskap og alle de menneskene som ordentlig kontorjobb og bra jobb blir sett opp til vet du. Respekt, de blir godtatt mye mer enn de andre, og det er det som er valget mitt, å bli respektert like bra som de er og sånn. Det er derfor jeg vil ha en bra utdannelse.

(Isak, 18 år)

Når det gjelder hvem de ønsker respekt fra, handler det om familie, i betydningen storfamilie. Fatima sikter mot å studere jus, Isak og David ønsker å studere økonomi. De andre seks formidler ikke noe ønske om å ta utdannelse som leder mot yrker som omtales som høystatusyrker. Likevel er det mange utsagn i datamaterialet som handler om status og respekt.

Flere av informantene uttaler at de har gjort sine valg på tross av forventninger om å ta en annen type utdanning som gir status og respekt. Gira uttrykker seg på denne måten:

Det jeg mente er at jeg er fra Pakistan og sånn, og der er det veldig kjent for at de fleste tar meddisin eller jus eller ingeniør eller no sånn. Jeg vil ikke ha no sånn, jeg vil ha noe som jeg er interessert i. Jeg vil ikke at foreldrene mine skal si, du skal bli

lege. Mange foreldre vil at barna deres skal bli (...) du ser veldig få pakistanere innafor for eksempel sosialantropologi og andre studier for å si det sånn, det ække så mange innafor psykologi en gang, jeg tror søstra mi er blant de første som studerer psykologi for å si det sånn. Alle studerer medisin. De fleste tar det, det er sånn, kan de ikke noe annet? (...) Jeg tror det kommer av, fordi atte folk er glad i de studiene, vet ikke jeg, eller kanskje fordi foreldrene forventer det. Kanskje det, eller kanskje fordi det har høy status, men de andre yrkene har også høy status, så jeg skjønner ikke helt liksom.

(Gira, 19 år)

Gira gir uttrykk for at hun ikke helt forstår hvorfor så mange med samme etniske bakgrunn som henne velger og ønsker å studere medisin. Hun oppgir status som en mulig forklaring. Det kan også tenkes at det handler om kunnskapssyn og manglende kjennskap til de ulike studieretningene som tilbys i det norske utdanningssystemet. På tross av forventningene Gira opplever hun møter i sitt etniske nettverk, ønsker Gira en utdanning som, i følge henne, ikke gir status i hennes etniske nettverk. Hun var svært engasjert da hun snakket om dette, og det var tydelig at hun var opptatt av det. Alle de fire ungdommene i utvalget som har pakistansk opprinnelse fortalte om press og forventninger i retning lege- og ingeniørutdanning i den pakistanske kulturen. Og ingen av dem har valgt disse yrkene.

Ungdommene som tematiserer status og respekt kommer med klare utsagn om hvilke yrker som gir status og respekt innenfor deres kultur. Vi har sett hva Gira sier om dette, Hadif uttrykker seg på følgende måte:

Jeg har bestemt meg for at det skal bli hvertfall fem år. Det må det bli. Tre år holder ikke etter videregående. Men det må hvertfall bli fem års utdanning, da må det bli ernæring eller noe sånn. Jeg tenkte jo på medisin i begynnelsen da. Så har jeg opplevd at veldig mange pakistanere tenker på medisin, veldig mye status og penger og alt det der, og det er ikke meninga med utdannelsen min. Så da (...) Det er på grunn av penger og status og sånn. De vil jo bli veldig respektert av venner og familie

i Pakistan og sånn.(...) Så vidt jeg kjenner norske da, så vil jeg gå utfra at de vil helst tenke på seg selv enn det andre tenker. Hvis eksempel jeg hadde vært en norsk jente og vil bli designer så ville jeg liksom søkt inn i designerlinje eller hva det var, istedenfor å tenke at, nei jeg tror ikke familien min, de som er bosatt i Danmark vil ikke like det og sånt.

(Hadif, 18 år)

Det er klart definert, slik Hadif opplever det, hvilke yrker som gir høyest status. Pedagogiske yrker er ikke blant dem. Det er ingen av mine informanter med pakistansk opprinnelse som uttrykker at de vil bli leger eller ingeniører. Fatima ønsker imidlertid å bli jurist, noe som også kan kalles et høystatusyrke. Hun forteller at dette valget møtte motstand i familien, foreldrene og den øvrige familien ønsket at hun skulle bli lege. Studier viser at foreldre selv opplever statusheving gjennom at barna oppnår en god utdannelse (Leirvik 2004).

Vi har sett at noen av ungdommene i utvalget planlegger å gå inn i humanistiske og pedagogiske yrker på tross av at dette ikke alltid innfrir foreldrenes forventninger. Det som ungdommene i utvalget sier om status og press i forhold til utdanning kan tyde på at hva som gir status er i endring, og at det å få status og respekt fra familien ikke veier tyngre enn egne ønsker. Ungdommene gir uttrykk for et slags oppgjør eller en løsrivelse fra det tette, etniske nettverket i og rundt storfamilien. De påpeker at det eksisterer, og at det utøver et visst press på dem. De sier samtidig at de vil velge selv. Flere av informantene snakker om presset i deres etniske nettverk. De sier samtidig at de likevel velger å stole på egne vurderinger og at de følger egne ønsker og drømmer. De sier altså at valg av utdanning som gir høy sosial status er viktigere for foreldrene enn det er for dem. Når jeg fulgte opp og spurte dem om hvorfor de trodde det var sånn, handlet svarene om at det etniske nettverkets forventninger er viktigere for foreldrene og om at foreldrene ikke selv har hatt mulighet til å ta en utdanning som gir status. Prieur (1999) tar til orde for å legge større vekt på generasjonsforskjeller mellom første og andre generasjon blant mennesker med minoritetsbakgrunn. Hun er opptatt av å vise at andre generasjon er påvirket av situasjonen de lever i, men også

foreldrenes bakgrunn og historie. Dette kan sies å være tilfelle for alle ungdommer, men hun viser at verdiforskjellene er større mellom generasjonene i innvandrerbefolkningen enn blant majoriteten.

Flere av ungdommene i mitt materiale ser ut til å la egne preferanser gå foran foreldrenes forventninger. Giddens (1990) er et eksempel på en teoretiker som har vektlagt individualisering som et kjennetegn ved vestlige, moderne samfunn. At ungdommene i mitt utvalg lar egne preferanser veie tyngre enn foreldrenes forventninger kan ses som et uttrykk for at de har blitt del av den individualiseringskulturen som Giddens og andre er opptatt av.

Prieur viser til flere nyere studier av minoritetsungdom. De ulike tilnærmingene til hvordan innvandrerungdom skaper sin identitet står, slik jeg leser Prieur, mellom fokus på kontinuitet og fokus på forandring. Prieur tar til orde for at begge disse innfallsvinklene må ivaretas for å få en helhetlig forståelse av unge med innvandrerbakgrunn (Prieur 2004). Med dette som bakgrunn kan det sies at mine informanter forholder seg aktivt til sine nåværende omgivelser gjennom sine selvstendige valg.

Kanskje sier også disse ungdommenes selvstendige valg noe om at opprinnelseslandet får mindre betydning som referanse for utdanningsvalg etter hvert som årene går fra familien først kom til Norge. Sagt på en annen måte: Når barna til Fatima, Gira og Hadif skal ta stilling til utdanningsvalg, er det ikke sikkert at jobbmulighetene i Pakistan og hva som gir status i det pakistanske miljøet er noe de engang forholder seg til. Med familienes økte botid er det naturlig å anta at tilhørigheten til Norge blir sterkere, og dermed kan det tenkes at flere vil begrunne sine valg som Gira og Claudia, med henvisning til «at det trengs». Ungdommene uttrykker selvstendighet i valg av utdanning, og at de er villige til å ta kostnadene det eventuelt innebærer, i forhold til foreldre og andre voksne i familien, å velge den utdanningen de selv ønsker (Portes & Rumbout 2001).

4.2.5 Tradisjonell familiestruktur, tette familieband og samspill med storfamilien

Som vi har sett, er fellestrekk som kjennetegner bidrag til optimismehypotesen foreldrenes erkjennelse av at utdanning er viktig for barnas muligheter senere i livet. Derneft kjennetegnes grupper som lykkes ved at foreldrene og det etniske miljøet de tilhører understreker viktigheten av å bevare egen etnisitet. I likhet med Borjas (1992), forstår Zhou og Bankston en strategisk bruk av egen etnisitet som en egen form for sosial kapital: etnisk kapital (Zhou & Bankston 1998). I artikkelen «Ethnic Capital and Intergenerational Mobility» presenterer George Borjas funn som viser at utdanningsprestasjoner ikke bare er avhengig av foreldres bidrag, men også av den generelle kvaliteten på det etniske miljøet foreldrene er en del av. Han finner at etnisk kapital er sentralt i forhold til intergenerasjonell sosial mobilitet (Borjas 1992).

Fatima er 18 år, hun ønsker å bli jurist og har planer om jobb i et internasjonalt selskap. Faren driver restaurant/gatekjøkken og moren jobber i barnehage. Her følger et utdrag av intervjuamtalen med henne:

Hva vil du si er betydningen av utdanning for deg?

For meg har det veldig stor betydning. Fordi i familien min setter vi utdanning veldig høyt, veldig høyt. Så det ække no snakk om å ikke ta utdanning, jeg må ta utdanning for de har ganske høy utdannna familie. Særlig onkel og tanta mi,

Hva holder de på med da?

De er leger.

Ok.

Flere enn de to som er leger. Mange. To onkler og en tante og fetteren min som studerer tannlege nå. Han skal bli kirurg, kjevekirurg. Holder på å studere nå. Så vi har ganske høyt nivå ...

Og alle disse har studert i Norge?

Ja. Det var en onkel som har studert medisin i Pakistan. Han har kommet her og studert videre.

Du sa jo litt om familie og sånn, hvordan vil du beskrive foreldrene dine sin påvirkning i ditt valg?

Hmm. Ja, de har påvirkning, mamma ville egentlig ikke jeg skulle ta jus, så de sier nesten ingenting. Det er mest onkel og tante, de vil hjelpe meg til å kunne ta utdanning, for de har jo selv gjort det og de vet veldig mye om det, det er bra.

Treffer du de ofte eller?

Ja, vi har veldig sånn, veldig mye familiekontakt, ja.

Hver uke eller?

Ja, kanskje mer enn det og

Da spør du de om utdanning og sånn?

Ja, det er de som tar det opp.

(Fatima, 18 år)

Fatima har altså mye kontakt med familien utover kjernefamilien, i hennes tilfelle er tante og onkel viktigere i forhold til hennes valg av utdanning enn hennes foreldre.

For flere av informantene i mitt materiale er storfamilien av større betydning enn det man kan anta er tilfelle for de norske medelevene. Både Hadif og Fatima har etniske nettverk av god kvalitet i den forstand at de vektlegger utdanning, de er gode rollemodeller og de har utdanningskompetanse. Dette kan forstås som at de har god nytte av deres etniske kapital i forhold til egen utdanning. Der familiebandene er tette, vil denne etniske kapitalen komme til uttrykk gjennom det Ogbu betegnet som dobbel referanseramme. Gjennom familienettverket blir forbindelseslinja til opprinnelseslandet opprettholdt, og mulighetene som ligger i mottakerlandet trer

tydeligere frem. Zhou viser til funn som antyder at denne forbindelseslinja avtar i styrke med botid i landet (Zhou 1997). Den dobbelte referanserammen kan videreføres fra en generasjon til den neste, det har eksemplene fra datamaterialet vist oss. Men kan den opprettholdes gjennom flere generasjoner? Med andre ord: Vil Birins og Isaks barn dra nytte av de nye mulighetene deres besteforeldre fikk gjennom sin migrasjon? Det er ingenting i datamaterialet som viser dette, av naturlige grunner. I Norge må vi vente til dagens andre generasjon av mennesker med minoritetsbakgrunn har fått barn som skal velge utdanning før vi kan finne ut om dette stemmer. Det vi imidlertid kan anta, i følge Ogbu og Zhou, er at jo sterkere etnisk kapital som finnes i de etniske miljøene, jo lenger vil disse mekanismene vedvare.

Samtidig advares det fra flere hold mot å tro at nettverk og familieband er alt som skal til for å lykkes i vertslandet. I mange tilfeller er det etniske nettverket av en slik karakter at det virker i motsatt retning. I andre tilfeller er ikke god kvalitet i det etniske nettverket nok til forsere hindringer som språkbarrierer og diskriminering. I det neste avsnittet skal vi se nærmere på hvilken betydning støtte, oppfølging og praktisk tilrettelegging har for valg av utdanning

4.2.6 Praktisk tilrettelegging, støtte og oppfølging

Vi har sett at informantene kommer fra familier som vil kunne plasseres i arbeiderklassen, i den forstand at foreldrene har hatt sine yrkeskarrierer i lavstatusyrker. De har liten eller ingen utdanning, og mange av dem er trygdemottakere. Til tross for dette forteller flere av ungdommene om at foreldrene vil bistå dem økonomisk mens de er i utdanning. I Norge er de sosiale støtteordningene gode, og det er mulig å klare seg godt økonomisk på tross av lav eller ingen utdanning. Velferdsordninger gjør arbeidsledighet og arbeidsuførhet mindre dramatisk enn tilfellet er i mange andre land. Flere av ungdommene forteller om støtte fra familien, noe som tyder på at det i Norge er mulig å «ordne seg bra» på tross av lav utdanning og at de arbeider i lavstatusyrker. Fatimas far driver flere restauranter.

Da jeg spurte henne om penger var en viktig faktor i forhold til utdanning, svarte hun: *«Nei, fordi foreldrene mine betaler alt, for hva som helst, så pengene har ikke vært viktig. (...) broren min er i England nå, og de betalte over hundre tusen kroner for han. (...) Neste år skal jeg til Bjørknes, og da skal de betale 40–50 tusen kroner for meg og, så penger er ikke noe problem for oss».*

Vi har sett at både Fatima og Birin tar sikte på å klare seg uten studielån. Kun tre av ungdommene i utvalget svarer at de ser for seg at de må ta opp studielån mens de studerer. De seks som ikke planlegger å ta opp lån vil bo hjemme mens de studerer. Jeg vil viderebringe noen av Claudias betraktninger rundt spørsmålet om hun planlegger å ta opp studielån:

Nei, jeg vil helst unngå det. (...) Først og fremst er det ikke tillatt i religionen min da, i Islam man kanke ha renter og de greiene. Må betale renter og sånn, mange som tar det opp allikavel, men man kan egentlig ikke. (...) tror det er selve renter som er problemet og ikke no annet. Det er stort sett derfor jeg ikke tar opp lån, ellers så var det greit liksom.

(Claudia 18 år)

Claudia er den eneste av ungdommene som begrunner sitt ønske om å unngå studielån med henvisning til Koranen. Flere av ungdommene har Islam som en del av sin kulturelle referanseramme og det kan tenkes at Claudias begrunnelse er virksom blant flere av mine informanter, uten at de eksplisitt uttaler det. De som svarer bestemt nei på spørsmålet om de skal ta opp studielån, er de som forteller mest om tradisjonelle familiestrukturer med tette bånd. Birin og Amina ser på studielån som uunngåelig – begge bor alene, begge har vokst opp med mor som eneforsørger, og de har stor frihet.

4.2.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg utforsket hvordan samspillet med foreldre og andre voksne innvirker på ungdommenes valg av utdanning. Mange bidrag innenfor

utdanningssosiologien har vektlagt at ungdom fra lavere sosiale klasser må forsere flere hindringer i utdanningssystemet enn andre for å lykkes. Vi har sett at de fleste ungdommene i mitt utvalg har foreldre som ikke har utdanning. Likevel møter ungdommene klare forventninger om at de selv skal ta høyere utdanning. Til tross for at mange av foreldrene mangler ressurser som tradisjonelt har blitt vektlagt som betydningsfulle i forhold til barnas prestasjoner i utdanningssystemet, har flere av ungdommene fortalt om at de får oppfølging og støtte fra foreldrene eller andre voksne. Foreldrene til ungdommene i utvalget mitt ser ut til å bruke de ressursene de har på en konstruktiv måte i forhold til barnas utdanning. Ungdommene gir uttrykk for at de møter klare forventninger om utdanning, og i mange tilfeller også klare forventninger om hvilken type utdanning de skal ta. Flere av ungdommene begrunner dette med at anseelse og status i det etniske nettverket er viktig for foreldrene. Flere av ungdommene i utvalget opplever forventningene som press, men likevel forteller flere av ungdommene at de velger sine egne veier. I neste kapittel skal vi se på hvordan ungdommene i utvalget vektlegger betydningen av relasjoner til jevnaldrende. Det vi er ute etter er hvordan samspillet med disse støtter og gir retning til ungdommenes ønsker og planer om utdanning.

4.3 Betydningen av samspill med jevnaldrende – venner og søsken

I dette kapitlet skal jeg se nærmere på hvilke vennerelasjoner ungdommene inngår i, og hva det betyr for deres ønsker og planer om utdanning. Det er lite forskning og litteratur som handler om forholdene minoritetsungdom imellom, og lite om i hvor stor grad majoritetsungdom og minoritetsungdom omgås hverandre. Jeg ønsker å se nærmere på nettopp dette i mitt datamateriale. I mange sammenhenger blir det fremholdt at integrering og samhandling er av betydning for at ungdommene skal utvikle felles verdier (Haavind og Guldbrandsen 2004).

På hvilken måte fungerer ungdommene som rollemodeller for hverandre? Noen av ungdommene i utvalget har mange venner som er viktige for dem, andre er ikke

særlige aktive på den sosiale arenaen og har hovedtyngden av sine relasjoner andre steder enn blant sine jevnaldrende. For noen av ungdommene er familien viktigere enn venner og andre jevnaldrende.

Ungdommene i utvalget går på en skole med stor andel minoritetsungdom, og mange av ungdommene har vokst opp med mange nasjonaliteter og etniske grupper i nærmiljøet sitt. I dette avsnittet utforskes hvordan vennenes etnisitet påvirker ungdommenes utdanningsplaner. Det er naturlig å tenke at ungdommene i mitt datamateriale forholder seg annerledes til etnisitet enn ungdommer som vokser opp andre steder i Norge.

Innledningsvis vil jeg la Hadif fortelle om dette temaet, fordi det hun forteller tar opp temaer som mange av ungdommene er opptatte av.

Hadif er 18 år gammel. Hun har bodd i Norge hele livet, har fem eldre søsken og bor for tiden hos den ene broren og hans familie. Faren hennes kom til Norge fra Pakistan i 1972, moren noen år senere. Hadif har stort sett bare femmere og noen seksere, og skolen kommer høyt på prioriteringslista. Hun har bestemt seg for at hun i det minste skal ha 5–6 års utdanning. I fjor, da hun gikk i andre klasse på videregående, jobbet hun så mye med lekser at hun mistet venner. I år har hun satt grenser for skolearbeidet, og dette er en av grunnene til at hun sliter litt med et studieretningsfag. Venner og familie er viktige, sier hun. Hun har en ordentlig venninne, de er sammen om alt. Andre folk snakker hun med om uviktige ting, det som betyr noe snakker hun kun med bestevenninna om. Men hun kjenner mange og de har bakgrunn fra Filippinene, Pakistan, India, Somalia, Norge, Thailand, Gambia og Iran. En venninne hadde hun kjent i åtte år før hun fant ut hvilket land hun hadde opprinnelse fra, og mange av dem hun omgås vet hun ikke hvor kommer fra. Hun er mest interessert i hvem de er, sier hun – hun pleier å spørre folk hva de heter og ferdig med det. Hadif snakker mye med venninnene sine om hva de skal gjøre etter videregående, og hun og bestevenninna planlegger å studere det samme, på samme sted. Hadif mener at det er hun som har påvirket bestevenninna til å bli opptatt av utdanning.

Hadif er ikke alene om å ha mange venner fra ulike land. Bestevenninnen har samme opprinnelse som Hadif. Jeg skal videre i kapitlet først se nærmere på hvordan vennenettverket ser ut med henblikk på etnisitet, og så undersøke hvordan vennenes etnisitet påvirker informantenes ønsker og planer om utdanning. Der nest vil jeg se dette i sammenheng med integrering. I avsnittet «utdanning som verdi» utforskes hvilken betydning ungdommene tillegger utdanning. Avslutningsvis skal vi se nærmere på hvilken betydning ungdommene tillegger venner og søsken i forhold til ønsker og planer om utdanning.

4.3.1 Betydningen av venners etnisitet

Gjennom intervjusamtalene med ungdommene opplevde jeg at de forholdt seg til vennenes etnisitet på en annen måte enn jeg forventet. Etnisitet blir sjeldent tillagt betydning. Om vennene er norske eller ikke oppleves som en rar problemstilling for mange. Jeg vil i dette avsnittet tematisere betydningen av å ha norske venner. Dette vil jeg bruke som bakgrunn når jeg utforsker hvilken betydning de jevnaldrende har for utdanningsplaner.

Ingen av ungdommene i utvalget formidler at det er viktig for dem å ha etnisk norske venner, eller at de ønsker seg flere etnisk norske venner. På spørsmål om de tenker på skillet norsk/ikke-norsk er det ingen som svarer bekreftende. Prieur (2004) intervjuet 52 ungdommer med innvandrerbakgrunn. Hun skriver at for alle disse var etnisk bakgrunn av avgjørende betydning for identiteten. Jeg har også inntrykk av at ungdommene i mitt utvalg er bevisste sin egen innvandrerbakgrunn, men de er ikke opptatt av hvilken etnisk bakgrunn vennene har. De er vokst opp med mange ulike etniske opprinnelser i sitt nærmiljø. De forholder seg sannsynligvis annerledes til etnisitet enn ungdom som har vokst opp i andre deler av landet, eller i andre deler av Oslo hvor andelen ungdom med minoritetsbakgrunn er lavere. Kanskje har etnisitet en annen betydning for Prieur sine informanter fordi mange av dem har vokst opp i mer homogene omgivelser enn ungdommene i mitt utvalg? At de forholder seg annerledes til etnisitet enn vi forventer, betyr i denne sammenhengen at kategoriene og

grenseoppgangene mellom dem ikke er av særlig betydning i deres hverdag. I det følgende vil jeg gi noen eksempler fra datamaterialet for å vise hva jeg legger i dette.

I Hadifs omgangskrets er det ungdommer fra veldig mange forskjellige land. På spørsmål om hun tenker på hvor de kommer fra, svarer hun:

Nei, jeg gjør ikke det. Jeg har aldri tenkt på det. Det er mange jeg ikke vet hvor de kommer fra en gang. Jeg har en venninne som jeg hele tida hadde trodd var fra Iran, men hu var fra Tyrkia. Jeg hadde kjent henne i 8 år, før jeg fant ut at hu var fra Tyrkia, jeg aldri spør hvor de kommer fra. (...) Det er det samme for meg, jeg tenker ikke på hvor folk kommer fra. Det eneste som er viktig er at de må ha noe som minner om meg selv.

(Hadif, 18 år)

Amina forteller at hun aldri har tenkt på hvor vennene hennes kommer fra. Da jeg spurte om dette, ble hun tvunget til å tenke på det: *«(...) den ene er fra samme land som meg, ene er Dominikaner og en av dem er kurder. Så har jeg mange, jeg har norske venninner, filippinske, jeg har kinesiske, jeg har italienske, thailandske, også tyrkere, mange forskjellige».*

Hadif og Amina er de som klarest uttrykker at etnisk opprinnelse ikke er av særlig betydning i forholdet til jevnaldrende. Mange av informantene mine har hatt hele verden representert rundt seg siden de gikk i barnehagen, og hvem som er hva er for mange av dem et rart spørsmål. De er norske alle sammen, i den forstand at de er sosialisert inn i det norske samfunnet. De har både sin etnisk kulturelle bakgrunn og sin norske bakgrunn. Den norske bakgrunnen har de felles med alle sine jevnaldrende. Gjennom samtalene med ungdommene ble jeg klar over at kategoriene jeg hadde med meg var lite fruktbare i relasjonen til informantene.

Ungdommene i utvalget har opprinnelse fra forskjellige land: Iran, Den dominikanske republikk, Tunis og Pakistan. Flere av informantene har opprinnelse fra Pakistan. Ivar Frønes skriver i *De likeverdige* at «kompetanse for sosial perspektivtaking er en

forutsetning for kulturell og sosial forståelse og for videreutvikling av slik forståelse» (Frønes 1997). Kulturell og sosial forståelse er av betydning i forhold til utdanningsvalg, fordi dette valget innebærer en tolkning av samfunnet man lever i. Det innebærer også at man må tilegne seg egenskaper og kvalifikasjoner som gjør at en kan finne sin plass i samfunnet. I et multikulturelt og komplekst samfunn blir slike evner sentrale, fordi man samhandler med mennesker som har ulike referanser og ulike kulturbakgrunn. Ungdommene som deltar i undersøkelsen har venner fra mange land. Dette taler for at ungdommene tilegner seg den kunnskapen Frønes omtaler som sosial og kulturell kompetanse. Kanskje er det slik at etnisk norske venner ikke er noen nødvendig forutsetning for å tilegne seg nødvendig sosial kompetanse i Norge, nettopp fordi Norge er multikulturelt, og fordi ungdommer med etnisk norsk opprinnelse bare er en av flere grupper som definerer og skaper de sosiale samhandlingsarenaene informantene mine inngår i?

Hverdagen på skolen deres er som sagt preget av at de etnisk norske er i mindretall. For de med ikke-norsk etnisk bakgrunn har dette sannsynligvis betydning for deres opplevelse av etnisitet. Dette gjenspeiles, som vi har sett, i uttalelsene deres. Dersom andelen etnisk norske på skolen hadde vært større, ville kanskje etnisk tilhørighet hatt større betydning for disse ungdommene. Når man blir konfrontert med egen annerledeshet gjennom å være i mindretall, vil bevisstheten rundt denne forskjelligheten kunne være større (Kanter 1977). Det er naturlig å tenke at på en skole hvor det er flere elever med ikke-norsk etnisk opprinnelse enn med etnisk norsk opprinnelse vil betydningen av etnisk tilhørighet oppleves mindre viktig enn andre steder. Jeg skal utforske om det at ungdommene i utvalget har venner med ulike etnisiteter påvirker deres utdanningsvalg.

4.3.2 Utdanning som verdi

Alle ungdommene i mitt utvalg holder fram utdanning som en verdi, uavhengig av om de har norske venner eller ikke.

Hanne Haavind og Liv Mette Gulbrandsen (2004) har over en toårsperiode fulgt en 7/8 klasse (12–14 åringer) i en Oslo-skole. Omtrent halvparten av informantene hadde minoritetsbakgrunn. De intervjuet ungdommene 6–7 ganger. Resultatene fra undersøkelsen viser at det finnes nærmest vanntette skott mellom innvandrere og norske ungdommer. I følge Haavind og Gulbrandsen uttrykker mange av minoritetsungdommene i utvalget deres at det er vanskelig å få kontakt med de etnisk norske. Det er mulig å se dette som et problem dersom man mener at etnisk norske venner er viktig for å finne en i det norske samfunnet og ta del i «norske verdier». Samtidig kan det tenkes at etnisk norske venner ikke er nødvendig for å bli en del av det norske samfunnet. Det er et stort flertall av etnisk norske lærere i skolen, og skolen er preget av tradisjonelle, norske verdier. Dersom man legger til grunn at barna går på samme skole, og at skolen er en viktig verdiformidler, er det mulig å anta at de utvikler felles normer og verdier på tross av at de ikke er sammen på fritida og i friminuttene. Gamlebyen skole, hvor undersøkelsen ble gjennomført, har svært høy andel av elever med minoritetsbakgrunn. Rent praktisk er det kanskje ikke så oppsiktsvekkende at mange av ungdommene ikke har etnisk norske venner, fordi det på denne skolen ikke er så mange etnisk norske å være venner med. Det er mulig å forstå det slik at den kunnskapen Frønes mener man tilegner seg gjennom perspektivmøter er en kunnskap minoritetsungdom er med på å skape. Den multikulturelle kunnskapen og evnen til å forstå andre trenger ikke bety at man må forstå de etnisk norske ungdommene.

Svært få av mine informanter forteller at de har nordmenn blant sine nærmeste venner. De som har norske venner er aktive fotballspillere og har blitt kjent med norske venner gjennom fotballen. Av de resterende er det noen få som har norske venner i bekjentskapskretsen, mens de fleste av ungdommene i utvalget verken har norske ungdommer i omgangskretsen eller som venner. I så måte er det sammenheng mellom Haavind og Gulbrandsen sine funn og de tendensene jeg ser i mitt datamateriale når det gjelder samhandling mellom minoritetsungdom og majoritetsungdom. I forhold til utdanning og skoleprestasjoner kan det også være en fordel at ungdommene ikke har venner i majoritetskulturen, påpeker Min Zhou om

amerikanske forhold (Zhou 1997). Dette begrunner hun med at det er en voksende opposisjonskultur i det amerikanske samfunnet. Denne kulturen innebærer i mange sammenhenger opposisjon mot autoriteter og mot skolesystemet. Der hvor det etniske nettverket forholder seg til utdanning som verdi trenger det ikke være negativt at ungdommene har få venner i majoritetskulturen, snarere tvert i mot (Zhou 1997). Ulikhetene mellom Norge og USA er mange og store, og jeg vil ikke overføre Zhous påstand direkte, men dette er en interessant presisering som kan ha overføringsverdi til ungdomsmiljøer i vårt samfunn. Portes og Rumbaut (2001) skriver om hvor viktig kvalitetene i det etniske nettverket er, og de sier at kvalitetene innad i nettverket kan gjøre at ungdommene forserer hindringer de møter i ankomstlandet. De benytter begrepet akulturasjon som en indikator på grad av tilpasning, som ses i sammenheng med botid i majoritetssamfunnet. Et sentralt poeng er at lang botid ikke nødvendigvis fører til en bedre tilpasning i utdanningssystemet. Lang botid kan medføre at ungdommene har inkorporert majoritetskulturen, men i mange tilfeller trekker ikke den i retning av god tilpasning i form av prestasjoner i utdanningssystemet. Bare dersom det etniske nettverket preges av god kommunikasjon og en kulturell orientering i retning av utdanning, er tette etniske nettverk positivt i forhold til utdanning (Portes & Rumbout 2001).

Det Fatima forteller om samhandlingen innad i det etniske nettverket, kan forstås som selektiv akulturasjon (Portes & Rumbout 2001). Hun kommer fra en familie som setter utdanning veldig høyt, og hun har mye kontakt med en tante og onkel som begge er utdannet leger. Også flere andre i hennes etniske nettverk tar utdanning som leder til høystatusyrker. Fatima kan defineres som en av de med et godt etnisk nettverk. I Fatimas familienettverk er utdanning nærmest hellig, hun opplever ikke at det finnes noe alternativ til å ta utdanning. Hun har ingen norske venner, alle hun omgås og kaller venner har samme etniske bakgrunn som hun selv. I forhold til utdanning er ikke hennes vennekrets et problem, alle hun forteller om har eller planlegger å ta utdanning. Det kan være positivt for Fatima at hun ikke har norske venner, dersom disse tilhører et ungdomsmiljø preget av opposisjonskultur mot autoriteter og skolesystemet (Zhou 1997). Fatimas etniske nettverk oppmuntrer henne

til utdanning. I hennes tilfelle er fraværet av norske venner ikke problematisk i så måte.

De fleste av Birins venner har etnisk norsk opprinnelse, disse har hun fått gjennom fotballmiljøet. Utdanning er viktig for Birin. De fleste av vennene hennes har ikke tatt utdanning, og de sliter med å få faste jobber. Selv ønsker Birin å unngå dette, hun vil ha en utdanning som gir henne en jobb å gå til. Birin viser oss at de enkle dikotomiene ikke nødvendigvis stemmer – det er ikke slik at norske venner øker sjansen for å velge høyere utdanning, mens det å ikke ha norske venner virker motsatt. Vi skal i neste avsnitt se nærmere på hvordan ungdommene i mitt utvalg påvirker hverandre direkte i forhold til høyere utdanning.

4.3.3 Venners betydning for ønsker og planer for utdanning

Jeg har tidligere vært inne på at informantene på det tidspunktet jeg intervjuet dem allerede hadde forsert mange hindre på vei mot høyere utdanning. Statistikken viser at de minoritetsungdommene som begynner på videregående og fullfører denne har like stor sannsynlighet for å gå videre med høyere utdanning som majoritetsungdom (Østby 2004). Det er naturlig å tenke at de nærmeste vennene har betydning når ungdommene bestemmer seg for om de skal ta utdanning og hvilken utdanning de skal ta.

Hadif forteller mye om sitt forhold til bestevenninnen. De henger sammen stort sett hele tiden, de går på samme skole og de planlegger å studere det samme. Hun forteller at de har et godt vennskap og at de deler oppfatningen av at skolearbeid er viktig. Hadif forteller for eksempel at de ikke har lov til å be den andre om å skulke. Men, forteller Hadif: *«Søstra hennes hu slutta jo i første videregående året og foreldrene la ikke så mye vekt på det at hun slutta, det var hennes valg. Mens jeg lissom dytter i Attiqua og drar henne med meg, så det er, hu er veldig engasjert hu og da, så jeg føler at hu har forandret seg, hu har blitt smittet av meg»*. Hadif gjør et poeng av at søstre til venninnen ikke har fullført videregående og dermed mangler

studiekompetanse. Det kan synes som om at Hadif mener at hun selv har kommet inn som positiv rollemodell for venninnen.

Påvirkningen fra venner kan arte seg på forskjellige måter. Amina forteller at hun vil bli spesialpedagog. Egentlig hadde hun bestemt seg for å bli psykolog, men etter nærmere ettertanke har hun kommet fram til at den utdannelsen er for omfattende og at spesialpedagogikk er mer innen rekkevidde. Hun har lenge visst i hvilken retning hun skulle utdanne seg.

På ungdomsskolen var det en venninne som jeg gikk sammen med, som jeg sjelden prata med, hun hadde litt problemer og sånn, og jeg var den eneste hun skulle prate med, så sa hun til meg, du burde bli psykolog, for du er skikkelig flink til å forstå mennesker. (...) så bare fikk jeg den tanken og så var det bare sånn, alle venninnene mine, når de er lei seg er det meg de ringer og, ja, jeg synes jeg er flink til å forstå mennesker, spesielt barn.

(Amina, 19 år)

Gjennom samhandling og råd fra venner ble Amina klar over at psykologi var noe som passet for henne. Birin forteller også at venners påvirkning var avgjørende for hennes valg av utdanning. Birin spiller fotball, og på laget er det flere som planlegger å begynne på politiskolen. Noen av jentene på laget trener til opptaksprøvene, «(...) og så fortalte de litt om politiet og sånn og så var det egentlig ganske morsomt å høre på. Så ville jeg ha det, prøve det i alle fall.» Birin virker fast bestemt på å komme inn på politiskolen. Hun vurderer å ta befalsskole i militæret først, og hun må ta sertifikatet, siden det er et krav for å komme inn.

I intervjuene spurte jeg informantene om utdanning er et samtaletema når de er sammen med vennene sine. Alle jentene svarte bekreftende på dette. Flere av jentene forteller at de bruker venninner aktivt som diskusjonspartnere i forhold til valg av utdanning. De tre guttene har andre svar. Isak og kompisene er mer opptatt av andre ting: «(...) stort sett det vi prater om er utelivet, sport og fotball jeg synes ikke det hadde vært så interesserende å prate om utdanning akkurat der og da.(...) Vi snakker

sjelden om utdanning og sånt.» Emre svarer enkelt og greit: *«Nei, ikke i den kretsen jeg er i ass»* på spørsmålet om de prater om utdanning, mens David sier de har vært inne på det. Mine funn antyder en klar kjønnsforskjell i forhold til å bruke de jevnaldrende som samtalepartnere i forhold til valg av utdanning.

Det er Amina og Birin som tydeligst gir uttrykk for at venner og bekjente har hatt direkte betydning for utdanningsplanene deres. Amina gjennom samtaler og råd fra de nærmeste venninnene, og Birin gjennom å få innblikk i politiutdannelsen fra lagvenninner. Amina og Birin er nok mest selvstendige i forhold til foreldre og andre voksne i familien. Begge jentene bor alene. Begge har vokst opp med mor som eneforsørger. For begge er familie ensbetydende med kjernefamilien – de har liten eller ingen kontakt med andre familiemedlemmer. Deres selvstendighet og familiesituasjon bidrar til å forstå uttalelsene om hvor viktige venner generelt er, også i forhold til valg av utdanning. I Birins tilfelle brukes lagvenninnene som rollemodeller. *«Imitering av modeller kan ta form av reflekterte valg av symboler og handlingsstrategier gjennom valg av modeller, og modellene kan være noe man ubevisst identifiserer seg med,»* skriver Frønes (Frønes 1994).

Birin forteller at hun også har flere venner som ikke har tatt utdanning. Hun opplever at disse møter vanskeligheter. *«De har liksom ikke noe fast, de har bare sånne vikar jobber hele tiden. Jeg vil ha utdanning nå, for meg er det viktig å ha et sted å gå til.»* Hun forholder seg aktivt til de vennene som ikke har utdanning og bruker også dem som modeller, men med et annet fortegn. Frønes skriver videre: *«Modeller er ikke bare noe man etterligner, modeller er også noe man kontrasterer, man forholder seg aktivt til modeller man understreker at man er forskjellig fra»* (Frønes 1994). I sitatet fra Hadif tidligere i avsnittet uttrykker hun at hun fungerer som positiv påvirkning på sin venninne. Hadif forteller at hun tror venninna er interessert i å få en utdanning nettopp fordi søstrene hennes ikke har det. Inneforstått i dette ligger at venninnen har sett hvilke begrensninger manglende utdanning skaper for søstrene. Med bakgrunn i dette ønsker hun selv å ta utdanning. Søskenenes situasjon ser ut til å være av betydning for flere av ungdommene når de skal velge utdanning. Flere av

ungdommene tematiserer dette. I det neste avsnittet skal jeg derfor se nærmere på datamaterialet med fokus på hvordan ungdommene i utvalget vektlegger søsknenes innvirkning på utdanningsvalg.

4.3.4 Samspill med søsken

Søsken var ikke blant temaene som dannet utgangspunkt for spørsmålene i intervjuguiden. Jeg var altså ikke dette temaet bevisst i forberedelsene til undersøkelsen. Underveis i intervjuprosessen så jeg at mange av informantene likevel fortalte om søsknene sine og valgene de har gjort i forhold til utdanning. Flere av ungdommene relaterer sine tanker om utdanning til eldre søsken. Etter hvert ble jeg mer bevisst om dette temaet og stilte dem oppfølgingsspørsmål som handlet om søsken. Gjennom intervjusamtalene fikk jeg høre om hvordan det har gått med søsknene og hva de jobber med. Søsken kan ses som en del av jevnaldergruppa, i mange tilfeller skiller det få år mellom søsken. Det er ikke overraskende at eldre søsken i mange tilfeller fungerer som rollemodeller på linje med venner.

Alle de fem informantene som har eldre søsken, har minst en i søskenflokkene som har tatt eller holder på med høyere utdanning. Informantenes utdanningsvalg har i flere tilfeller likheter med søsknenes valg. Ungdommene i utvalget relaterer seg til eldre søsken som rollemodeller. Søsken kan tjene som rollemodeller enten de har tatt utdanning eller ikke. Gira, Hadif og Isak har i tillegg til søsknene vi refererte til over, eldre søsken som ikke har tatt utdanning. Disse tjener også som referanseramme for det disse tre planlegger. «I mange tilfeller kan modeller være noe man forholder seg aktivt til ved å være annerledes,» skrev Frønes (1994). Hadif forteller at hun har *«to brødre som endte opp som taxisjåfører.»* Ordvalget forteller at dette ikke er en ønskelig fremtid, og gjennom intervjuet kommer det frem at både Hadif og andre i familien bruker disse to brødrene som referanse i forhold til hvordan det kan gå dersom hun ikke tar utdannelse.

4.3.5 Oppsummering

Alle intervjupersonene planlegger å ta høyere utdanning. Sett i sammenheng med det de uttaler om venners etniske bakgrunn er det en tydelig tendens at det å ha etnisk norske venner ikke er av betydning i forhold til å ha utdanning som verdi. Jeg har vist at skillet norsk/ikke-norsk ikke er viktig for ungdommene, og at etnisk bakgrunn er av liten betydning for valg av venner.

Vi har sett at jevnaldrene i ulik grad innvirker på valg av utdanning. Birin og Amina er de som klartest uttrykker at vennene har hatt direkte betydning. Det kan se ut som at for de som lever i familier preget av tradisjonelle, tette familiestrukturer har medlemmer av familien størst betydning i forhold til utdanning. For de som er løsere knyttet til familien ser det ut som om jevnaldrende har størst betydning i prosessen frem til valg av utdanning.

Jeg har sett nærmere på om eldre søsken fungerer som modeller, fordi flere av ungdommene snakker om søsknene i forbindelse med valg av utdanning. Det ser ut til at søsknene fungerer som modeller, enten de har utdanning eller ikke. Flere av informantene har valgt utdanninger som har likhetstrekk med det de eldre søsknene har studert eller studerer. Dette er kanskje ikke overraskende, i og med at de har bodd under samme tak og har forholdt seg til de samme foreldrene og andre voksne i familien.

4.4 Skolehverdag og informasjon om utdanning

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på hvordan skolen er med på å påvirke ungdommene i forhold til utdanning. Det er naturlig å tenke at skolen gir elevene den informasjonen de trenger for å velge hva de skal studere. Opplever informantene at skolen gir dem den informasjonen de trenger? Jeg vil også se nærmere på hvilke andre kilder informantene har til informasjon om utdanning. Årene på videregående er utslagsgivende for det videre utdanningsforløpet på flere måter. Studiekompetanse

og karakterprestasjoner er naturligvis viktig. I tillegg til å oppnå formelle krav kan og bør skolen formidle flere og andre verdier. Skolen er en viktig sosialiseringsinstitusjon og en sterk formidler av elevenes selvopplevde verdi (Bakken 2004; Gullestad 2004). Skolehverdag og trivsel er derfor viet et avsnitt i dette kapitlet. Dæhlen (2002) omtaler funn som viser at lærere og rådgivere er viktigere for minoritetsstudenter enn majoritetsstudenter ved Høyskolen i Oslo. Dette kan peke i retning av at andre kilder til denne informasjonen har innvirkning på ungdommenes utdanningsvalg. Jeg vil utforske om det er slik at ungdommene opplever at de er avhengige av andre enn sine nære omgivelser for å få tilgang til nødvendig informasjon, og jeg vil undersøke hvilke andre kilder elevene har til å skaffe seg informasjon om utdanning.

4.4.1 Relasjonen skole–hjem

Hadif opplever at hjemmet representert ved far er svært opptatt av hennes utdanning og skolesituasjon. Det hun forteller om farens engasjement viser en uvanlig sterk involvering:

Han sitter med meg og regner ut karaktersnittet mitt og så driver han å sitter på nettet og finner informasjon om meg også er han ute på forskjellige skoler og henter brosjyrer til meg også går han rundt å snakker med elever. Når jeg skulle begynne her så var han her en uke før vi skulle søke, også spurte han elever om hvordan det var og sånn, og da hadde han sagt at han var pappa til (hennes navn) og da jeg begynte her var det litt flaut.

(Hadif, 18 år)

Uttalelser fra ungdommene i mitt utvalg viser at mange av foreldrene involverer seg i ungdommenes utdanningssituasjon. De er altså i mange tilfeller deltakere i barnas utdanningsforløp selv om de ikke etablerer en relasjon til skolen og lærere. Ansatte på mange skoler opplever det vanskelig å komme i kontakt med minoritetsforeldre. Minoritetsforeldre kan oppleve relasjonen til skolen som vanskelig på grunn av

språkbarrieren. Rent praktisk kan dette gi seg utslag i at de heller blir hjemme enn å stille opp på et foreldremøte hvor det blir tydelig at de ikke behersker norsk. Flere av ungdommene forteller om et sterkt engasjement fra sine nærmeste, uten at de er til stede på foreldremøter og andre arrangementer i skolens regi. Lareau tolker relasjonen med skolen som et spørsmål om ressurser i form av utdanning, nettverk, kompetanse og penger. Relasjonen mellom foreldreinvolvering og sosial bakgrunn kan tolkes som et uttrykk for ulik tilgang til ressurser som er relevante for barnas skolegang. Disse ressursene er ikke bare viktige fordi de kan gi barna hjelp og oppfølging i forhold til skolen, men også fordi de virker bestemmende for hvilken tiltro barna har til sine foreldre – de danner seg fort et bilde av om foreldrene representerer en ressurs i forhold til skolearbeid (Bakken 2004). Intervjuene i min undersøkelse viser at minoritetsforeldre ikke nødvendigvis passer inn i de tradisjonelle karakteristikkene av foreldre i arbeiderklassen i forhold til støtte og oppfølging. Informantene forteller at foreldrene aktivt engasjerer seg i barnas skolearbeid og videre utdanning. Dette er i tråd med flere studier som har vært gjort. Blant andre viser Lauglo til funn som antyder en ekstra innvandrerdriv. I undersøkelsen han viser til fremkommer det at innvandrerungdommene oftere er positivt innstilt til skolen og trives bedre enn sine norske medelever (Lauglo 1996). Resultater fra ungdomsundersøkelsen i Oslo peker i samme retning. Der fremkommer det at minoritetsungdom får mer ros for skolearbeid og større moralsk støtte fra foreldrene enn sine norske medelever. I begrepet «innvandrerdriv» kan det skjule seg en oppfatning om at de familiene som har gjennomgått en migrasjonsprosess er spesielt ressurssterke og har særlige ambisjoner for seg selv og sine etterkommere. Familiens økte muligheter for oppadgående sosial mobilitet er i mange tilfeller den direkte årsaken til foreldrenes migrasjon (Gibson 1991).

Claudia forteller at faren alltid sjekker leksene hennes og at han er svært påpasselig med at hun er à jour med skolearbeidet. Dette engasjementet gir seg også utslag i en lang familiedebatt om Claudias valg av høyere utdanning, noe vi allerede har vært inne på. Ikke alle opplever den samme støtten og oppfølgingen. Oppfølging og hjelp kan i mange tilfeller fungere i grunnskoleutdannelsen. Mine informanter skal nå velge

høyere utdanning. Som vi har sett er det kun to av foreldrene jeg har informasjon om som har høyere utdanning. Da kan det være vanskelig å gi råd og oppfølging om høyere utdanning.

4.4.2 Skolehverdag og trivsel

I innledningen av dette kapitlet omtalte jeg skolen som en viktig formidler av elevenes selvopplevde verdi. Gjennom skolehverdagen skapes opplevelser av egen person. «En som kan noe», «en som skal opp og frem», eller «en som ikke passer til å ta utdanning» er alle mulige opplevelser av egen person som vil få betydning i forhold til videre utdanning. Det er naturlig å tenke at skolehverdagen er avgjørende for om ungdommene utvikler lyst og mot til å lære.

De fleste av informantene forteller at de nærmeste vennene ikke går på den samme skolen. Da ungdommene i min undersøkelse søkte seg til videregående, var det fritt skolevalg i Oslo. Karakterene avgjorde om elevenes ønsker om skoleplass ble innfridd. Bosted var altså ikke avgjørende for hvilken skole ungdommene i denne undersøkelsen begynte på. Et resultat av dette er at elever på samme skole, tatt opp etter den gamle ordningen, ofte er fra mange ulike bydeler. Det er langt i fra sikkert at elevene går på skole sammen med jevnaldrende fra eget nærmiljø.

Et uønsket resultat av den frie skolevalgsordningen var en konsentrasjon av minoritets elever på noen av de skolene som ble oppfattet som minst attraktive. Fekjær og Birkeland (2006) skriver at en TV2-dokumentar i 2003, kalt «ghetto-skolene» satte i gang en offentlig debatt som ledet frem til en modifisering av inntaksordningen til videregående skoler i Oslo. Skolevalgsordningen ble endret i 2003.

Mange av informantene mine forteller at de lever livene sine andre steder, med andre venner. Ungdommene de omgås på skolen er bekjente fra skolen og ikke noe mer. Uttalelsene om russetid understreker det samme, ingen er opptatt av russetida. Flere av intervjupersonene er muslimer, dette kan forklare noe. For dem er fest og alkohol ikke naturlige alternativer. Fritid og moro er knyttet til andre venner fra andre

sammenhenger. Skolen er for de fleste informantene noe de bare må igjennom. Gira sier det slik:

(...) jeg er her fordi jeg vet at jeg må ha det for å gå videre ikke sant. Så man må av og til tåle litt iblant. Men alt jeg har er tre dager, jeg var veldig syk. Da kan du tenke deg hvor lei jeg er av å være her, hele året bortsett fra tre dager. Derfor er jeg her fordi at jeg må få bra karakter og alt det der.

(Gira, 19år)

Mange opplever videregående som en travel tid, blant annet fordi det er mye skolearbeid. Mine informanter er ikke noe unntak. Flere av dem uttrykker at de har for mye å gjøre, særlig mot slutten av året. Da jeg intervjuet dem, var bevisstheten om at eksamen nærmet seg i ferd med å ta større plass. Mange fag, få timer, mye lekser og hyppige prøver skaper frustrasjon hos mange. Flere forteller at lærerne kun tenker på sitt fag og at de glemmer at elevene har mange andre fag og andre lærere som også er opptatt av sitt. Mange opplever at de må gjennom masse jobb og mye press til ingen nytte. Flere av informantene blåser ut litt frustrasjon i intervjusamtalen. Med unntak av Claudia og Fatima uttrykker alle ungdommene at de er frustrerte i skolehverdagen. Mange av ungdommene i utvalget bruker uttrykk som stress, kjedelig og kjipt på spørsmål som handler om hverdagen på skolen. Mange snakker om at de har for mye å gjøre og at fagene er kjedelige. De forteller om like, rutinepregede dager. Gira hadde mye på hjertet, hun var åpenbart ikke helt fornøyd med tingenes tilstand og kunne ikke vente med å komme seg ut av videregående:

For å være helt ærlig jeg lærer ikke en eneste ... ting, jeg holdt på å banne nå, men skakke gjøre det. (...) Og det irriterer meg veldig mye, fordi å gå et helt år i sånn derre helvete og ikke kunne ikke, man blir sånn hisset opp hele tida og sånn, du lar det gå utover andre, man får en drittholdning for å si det sånn, og det har jeg fått (...) skikkelig negativ holdning til skolen og alt det der fordi jeg synes det er helt uinteressant å være her når ikke jeg skal lære det engang.

(Gira, 19 år)

Mens hun fortalte dette, var hun svært engasjert, nærmest aggressiv. Hun opplever at hun ikke lærer det hun ønsker å lære, og at konsekvensene av dette er sinne og frustrasjon. Hun opplever at hun får en «drittholdning» – en holdning som hun forteller at kan få negative konsekvenser i forhold til å tilegne seg kunnskap, og som kan ha betydning for hennes videre utdanningsforløp. Emre gir også uttrykk for at hverdagen på allmennfag er slitsom, han går som vi har sett allmenn påbygning etter først å ha tatt yrkesfag. I likhet med Gira forteller han at han ikke trives på skolen, men de fremstår som forskjellige.

Først trodde jeg det var vanskelig, folk sa at det er ganske vanskelig på allmennfag liksom, får mye lekser og mye skolearbeid. Men som sagt, da jeg begynte her var det ikke så vanskelig som jeg fikk høre. Uansett om man har tatt to år ikke sant, det er mye slit, mye lesing, prøver hele tida, men det har gått bra. Det er stressende, men det begynner å ordne seg nå liksom. Jeg har aldri trives på skolen, men det må gå gjennom ikke sant. Det skal jeg prøve å klare så hardt jeg kan.

(Emre, 21 år)

Emre sier tydelig at han ikke trives, i likhet med Gira, men han ser ut til å mestre mistrivselen bedre enn henne. Han er roligere og vil gjennomføre på tross av alt det negative. Han ser verdien av å gjennomføre videregående og forholder seg mer distansert til skolehverdagen enn det som fremkommer i sitatet med Gira.

Det er kanskje ikke så rart at mange har negative følelser knyttet til skolen mot slutten av 3. klasse på videregående. Eksamen er nært forestående, det begynner å gå opp for de fleste at det de ikke har gjort til nå er det vanskelig å få tid til. Midt i eksamensjaget skal de også ta stilling til hva de skal velge i forhold til videre utdanning. Flere gir uttrykk for at de føler seg presset. Birin sier det på denne måten:

Jeg prøver liksom å bare komme meg gjennom så fort som mulig, i hvert fall nå som jeg er så lei. Skole, hjem, trene, og neste dag og plutselig er det helg. Sånn er jeg, jeg er ikke så veldig sosial skjønner du. (...) Det er veldig mye å gjøre nå på slutten og jeg synes ikke lærerne ta ansvar for det. De sier det er mye å gå gjennom før slutten,

men de kunne ha fordelt det bedre så ikke blir tre prøver på en uke. Jeg gleder meg til å bli ferdig.

(Birin, 19 år)

Også Birin uttrykker at hun ikke trives og ikke er fornøyd med skolehverdagen. Hun har hastverk med å bli ferdig. Hadif opplever skolehverdagen som kjedelig. Da hun fikk spørsmål om hvordan det å gå på denne skolen påvirker henne i forhold til å ta utdanning, svarte hun:

Å, måtte du spørre det eller? Ikke positivt ass, ikke positivt. Fordi det er lissom så kjedelig i friminuttene og jeg liksom bare tenker på er å bli ferdig med dette drittskolen her ass. For å si det sånn, ja, det er kjedelig skole, ikke no motivasjon her også lærerne, utenom (navngitt lærer) i 1., utenom han da, de er så rare lærere her, også er det noen lærere jeg ikke liker i det hele tatt, hele tida skal de ha mer og du føler ingenting er mulig ass, f.eks lærer i (navngitt fag).

(Hadif, 18 år)

Noen av ungdommene har også positive ting å si om hverdagen på skolen. Flere av ungdommene forteller at miljøet på skolen er bra, i betydningen «lite trøbbel». Claudia og Fatima er fornøyde med skolehverdagen; de sier de trives. Disse er unntak. Nesten alle ungdommene i utvalget bruker uttrykk som «kjip» eller lignende når de beskriver hverdagen. Likevel er ungdommene i undersøkelsen i ferd med å avslutte videregående skole. Hadif forteller om en lærer som med sin måte å være på oppmuntret henne til å gjøre en innsats med skolearbeidet:

Hmm. Også har vi en lærer her på skolen som heter (navngitt lærer), og han beundrer jeg skikkelig ass, han hadde jeg i 1. og jeg merker at det, jeg bare føler noe i han som får meg til å stå på. (...) Ja, han oppmuntra, han var, han snakka og vi følte at vi var mennesker, individer når vi var sammen med han, hele klassen.

(Hadif, 18 år)

Denne læreren gjorde inntrykk og gjorde skolehverdagen til noe fint. Han skapte mot og selvtillit. Marianne Gullestad påpeker at skolen er en institusjon hvor lærere har en vesentlig oppgave som hjelpere for ungdommenes forståelse av seg selv. Lærernes vurderinger har stor autoritet som informasjon til elevene om deres verdi som fremtidige samfunnsborgere (Gullestad 1996). Hadif fortalte om denne læreren flere ganger i intervjuet, det var tydelig at han hadde gjort inntrykk. I neste avsnitt vil jeg se nærmere på hvordan informantene får tilgang til informasjon om utdanning.

4.4.3 Informasjon om utdanning

I intervjuet med Isak var det tydelig at han visste lite om hva som ventet ham etter videregående. På spørsmål om hva slags utdanning han kjenner til på Universitetet, svarte han: «Så å si de smarteste utdanningene, professor, doktorgrad, medisin, juss og sånne forsker og sånn. Som man får tildelt en æres-pris for. Sånne utdanninger. Mye lesing, tror ikke jeg klarer det.» Isak vil studere økonomi for å få seg en ordentlig jobb, ikke «sånn vanlig tjeneste», som han uttrykker det:

(...) det er mye deiligere med en kontorjobb. Ikke noe stress, stå opp om morgenen, ta på seg slips og dress og gå på kontor. Der har du sekretær som fikser alt for deg, det eneste du trenger å gjøre er å signere, så når man tenker sånn betyr utdanning veldig mye for meg. Det er bare sånn.

(Isak, 18 år)

Dette minner sterkt om det han fortalte om hvilke forventninger foreldrenes hadde til utdanningen hans. Informantenes foreldre har ikke kunnskap om høyere utdanning i Norge i kraft av å ha tatt utdanning selv. Det er selvfølgelig mulig å ha kjennskap til høyere utdanning uten å ha tatt utdanning selv, men det er naturlig å anta at kunnskapen er begrenset. Flere av informantene gir uttrykk for nettopp dette. Claudia mener at minoritetsungdom vet mindre om utdanning enn etnisk norsk ungdom fordi «de fleste ikke tar høyere utdanning. Så man kan ikke få informasjon fra foreldrene heller». Det Claudia sier stemmer med virkeligheten, slik tidligere undersøkelser og

forskning beskriver den (Lødding 2003; Bakken 2003). Mange førstegenerasjonsminoriteter i Norge har liten eller ingen utdanning.

Hvilke andre kilder til informasjon har ungdommene i mitt utvalg? Noen av dem, som David, forteller at informasjonsdager på universitetet og høyskolen var nyttige: *«Vi fikk info derfra. Når vi var der tenkte jeg, hvorfor ikke prøve på økonomi og administrasjon og sånn, møtte en jeg kjente der faktisk også. Han sa at det bra valg.»*

I intervjuene med ungdommene er det likevel skolen de snakker mest om når informasjon om utdanning blir et tema. Mange av ungdommene i utvalget gir uttrykk for at det er på skolen de forventer at de skal få den informasjonen de trenger. Det kan sies at dersom skolen skal være en kilde til motivasjon og kunnskap om videre utdanning, har lærere og rådgivere på skoler med mange minoritets elever en større oppgave enn sine kolleger på skoler med lavere andel minoritets ungdom. Det er interessant å utforske nærmere om ungdommene i mitt utvalg opplever lærere og rådgivere som en kilde til kunnskap og informasjon om utdanning

Alle intervjupersonene mener noe om i hvilken grad lærere og rådgivere er en kilde til informasjon om utdanning. Når jeg snakket med dem om lærerne, stilte jeg spørsmål med tanke på min problemstilling: Hva innvirker på minoritetsungdommers valg av utdanning? Lærerne er ansatt for å gi elevene opplæring i henhold til læreplanene. Det er interessant å se om lærerne ser på sin rolle som noe mer enn dette. Jeg har ikke intervjuet lærerne og kan derfor ikke si noe om lærerne er bevisst denne problemstillingen, men elevene forteller at de har forventninger til lærerne. Alle ungdommene som ble intervjuet ønsket å få vite mer om høyere utdanning. Flere uttrykte klare forventninger om at lærerne skulle gi slik informasjon. I mange tilfeller gir ungdommene uttrykk for at disse forventningene ikke har blitt innfridd.

(...) Men vi har fått veldig dårlig informasjon egentlig. Så det er mange som har gått ned til rådgiveren og spurt om ting der for alle var forvirra nå på slutten, veldig

dårlig informasjon egentlig. (...) De er opptatt av at det er siste slutt nå og at vi ligger langt bak og sånn. Det er det de er opptatt av.

(Birin, 19 år)

Noen av de andre ungdommene sier det samme, at de har fått for lite informasjon og at de skulle ønske de hadde fått mer, men at de er inneforstått med at hovedansvaret ligger hos dem. Emre ser ut til å mene at man må stille spørsmål før man kan få svar.

Nei, det er jo stort sett i timene og de jo underviser, gjøre jobben sin og bli ferdig med det liksom. (...) Sånn er jo livet. Hvis du skal ha no, så må du ta det, det er ingen som kommer og. Sånn er det liksom trur jeg, man må passe på seg selv.

(Emre, 21 år)

Isak er nok langt på vei enig: «*Men det er egentlig vi som skal følge opp også, vi må vise interesse selv*».

Rådgiveren har ansvaret for å veilede elevene i overgangen fra videregående til høyere utdanning. Skolen ungdommene i undersøkelsen går på har to halve rådgiverstillinger. En del av deres stillingsinstruks er å gi informasjon om høyere utdanning. «*Jeg har aldri snakket med rådgiver på tre år,*» forteller Isak. Han har hørt fra medelever at når de har funnet frem til rådgiverens kontor er de ofte ikke tilstede. Informantene er opptatt av at rådgiverne er lite synlige og tilgjengelige. På denne skolen handler rådgiverstillingen mye om å følge opp elevene på andre måter enn å gi informasjon om høyere utdanning. De har travle dager, og informasjon om utdanning står ikke øverst på lista.

Det er mulig at ungdommenes kjennskap til min rolle som Mifa-ansatt påvirker deres uttalelser. Jeg kan heller ikke avvise at majoritets elever ville ha svart på samme måte. Likevel vil jeg, med bakgrunn i ungdommenes uttalelser, fremheve at informantene mine er klare i sin tale: De vil ha, og opplever at de trenger, mer informasjon om utdanning. Fra lærerne, fra rådgiverne og i hverdagen på videregående skole. De

opplever at informasjon om utdanning er vanskelig tilgjengelig, vilkårlig og avhengig av egen innsats.

4.4.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg utforsket hvordan ungdommene i utvalget opplever skolehverdagen. Flere av ungdommene jeg har intervjuet bruker uttrykk som «kjipt», «kjedelig» og «stressende» om skolehverdagen. På tross av dette har alle informantene ønsker og planer om høyere utdanning. Det ser altså ut som om skolen ikke har tatt fra dem motet til å ta utdanning. Det er naturlig å tenke at tidspunktet for intervjuene, rett før avgjørende eksamener, har hatt innvirkning på opplevelsen av skolehverdagen. Ingen av ungdommene gir uttrykk for forskjellsbehandling som følge av etnisk tilhørighet, og det er det faglige presset som i første rekke blir oppgitt som årsak til mistrivselen. Flere av ungdommene uttrykker at de trenger mer informasjon enn det de får i sine nære omgivelser. Ungdommene forteller at de ønsker mer informasjon om utdanning, både fra lærere og rådgivere. Samtidig forteller de at den informasjonen de har tilegnet seg i møte med representanter for utdanningsinstitusjonene har vært verdifull. Jeg har argumentert for at det kan være særlige grunner til at ungdommer med minoritetsbakgrunn har mer behov for informasjon og kunnskap om utdanning enn majoritetsungdommer.

5. Avslutning

Problemstillingen for denne oppgaven er; Hvordan beskriver ungdom med minoritetsbakgrunn hva de opplever som viktig i forhold til valg av høyere utdanning? I undersøkelsen har jeg vært opptatt av hvilken betydning ungdommenes relasjoner har for valg av utdanning. Ungdommenes opplevelser av skolens betydning for utdanningsvalg og tilgang til informasjon har også vært ting jeg ønsket å vite mer om for å belyse oppgavens problemstilling. Jeg formulerte følgende spørsmål som utgangspunkt for undersøkelsen;

På hvilken måte opplever ungdommene at foreldre og andre, betydningsfulle voksne får innvirkning på valg av utdanning?

Hvordan beskriver de forholdet til jevnaldrende og hvem er de betydningsfulle jevnaldrende?

Hvordan beskriver ungdommene skolens betydning for utdanningsvalg og tilgang på informasjon om utdanning?

I dette kapitlet vil jeg oppsummere de viktigste funnene fra min undersøkelse, det ungdommene trekker frem som betydningsfullt for valgene de gjør i forhold til utdanning. Videre vil jeg se nærmere på hvordan mine funn kan gi retning til beslutninger og tiltak som handler om minoriteter og utdanning. Til slutt i kapitlet vil jeg gi noen forslag til videre forskning på feltet.

5.1 Opplevd betydning av utdanning

Alle ungdommene i mitt utvalg planlegger å ta høyere utdanning. Ungdommene i utvalget er tydelig på at utdanning er viktig for dem. De bruker uttrykk som ”bli til noe”, ”få seg en fremtid”, ”økonomisk trygghet”, ”ikke bare sitte hjemme”, ”klare seg” og ”bidra med noe” når de uttrykker hvilken betydning utdanning har for dem.

Alle informantene sier at de vil ta utdanning fordi de opplever det er nødvendig for at fremtiden skal bli slik de ønsker.

Ungdommene i utvalget planlegger høyere utdanning og de fleste kommer med uttalelser som viser at de relaterer sine ønsker og planer til hvilke muligheter de opplever å ha med bakgrunn i egne karakterer. Dette er i tråd med undersøkelser som viser at minoritetsungdom, i like stor grad som majoritetsungdom, forankrer planer om utdanning i egne prestasjoner (Bakken og Sletten 2000:30). Ungdommene i mitt utvalg viser at valg av utdanning er et rasjonelt valg knyttet til kostnader og nytteverdi. Noen av dem forteller at utsikter til sikker jobb er noe av det foreldrene er mest opptatt av når det snakkes om valg av utdanning. Fordi mange minoritetsfamilier er i pressede økonomiske situasjoner vil valg av utdanning ofte inneholde en risikoanalyse. Spørsmålet om utdanning for mange blir et spørsmål om nyttemaksimering og lønnsmessig uttelling for den investeringen utdanning innebærer (Eriksson og Johnsen 1996). Samtidig uttaler noen av ungdommene i utvalget ting som viser at valget ikke bare er preget av strategisk planlegging. Noen av ungdommene viser at det å ta utdanning kan handle om selvrealisering og det å være en aktiv deltaker i samfunnet de er en del av.

Egen opplevelse av rasisme og diskriminering var ikke blant temaene jeg tok utgangspunkt i når jeg utformet intervjuguiden. Fordi jeg tenkte at dersom ungdommene hadde slike erfaringer ville de selv bringe dette temaet på banen. Jeg mener det var rom for å fortelle om slike erfaringer da jeg ba dem fortelle om sine begrunnelser for valg av utdanning. Oppgaven har vist at ungdommene i utvalget ikke tematiserer etnisitet i negativ forstand (f.eks unngå arbeidsledighet) som begrunnelse for valg av utdanning. Jeg har vist at ungdommene ikke ser ut til å vektlegge hindringer og diskriminering som følge av egen etnisitet i forbindelse med valg av utdanning. De som uttaler seg om egen etnisitet som bakgrunn for valg av utdanning gjør det med positivt fortegn. De trekker frem sin tokulturalitet som referanse for valg av utdanning, de opplever at deres særskilte etniske kompetanse kan være et aktiva innenfor det feltet de planlegger å utdanne seg. En informant ønsker å utdanne seg til

lærer. Hovedgrunnen til at hun ønsker nettopp denne utdannelsen oppgir hun å være at "det trengs". Hun forteller at hun selv aldri har hatt en ikke-norsk lærer. Jeg har vist til Tariq Modood (2004) som finner det samme i sin studie av asiatiske universitetsstudenter – de bruker sin etnisitet som en positiv begrunnelse for sine utdanningsvalg.

5.2 Relasjoners betydning for utdanningsvalg

Flere av ungdommene i utvalget har fortalt at de får oppfølging og støtte fra foreldrene eller andre voksne i deres nettverk. Ofte handler denne støtten og oppfølgingen om andre ting enn faglig hjelp. Mange av ungdommene opplever at det etniske nettverket er en kilde til et press i retning av utdanning. Samtidig forteller mange av ungdommene at det etniske nettverkets forventninger er viktig for foreldrene. De av ungdommene som tematiserer penger og status gjør det gjennom å vise til at det er viktig for andre enn dem selv. Flere av ungdommene snakker om at status er viktig i det etniske nettverket, og at hva andre i det etniske nettverket mener, er viktig for foreldrene. Flere av ungdommene opplever at det etniske nettverket gjennom foreldrene utøver et press i retning av utdanninger som gir status. Dette presset ligger implisitt i familienes innvandringshistorier som ungdommene har et bevisst forhold til. Historiene innebærer et opplevd press fordi ungdommene i Norge har muligheter til utdanning og sosial mobilitet foreldrene ikke hadde i opprinnelseslandet. Ungdommenes uttalelser viser at ungdommene opplever familiens migrasjonshistorie både som et tidvis slitsomt press, men også som en motivasjonsfaktor for høyere utdanning.

I oppgaven har jeg brukt, diskutert og henvist til begrepet etnisk kapital. Begrepet kan forstås som en variant av sosial kapital. Sosial kapital blir ofte benyttet i forskning rundt minoritetsungdommers prestasjoner i skole og utdanning (Lauglo 2000, Portes & Rumbaut 2001, Bakken 2003). Begrepet etnisk kapital tematiserer sosial kapital som aktiviseres i et etnisk nettverk. Mange bidrag innenfor

utdanningssosiologien har vektlagt at ungdom fra lavere sosiale klasser må forsere flere hindringer i utdanningssystemet enn andre for å lykkes. Mange av foreldrene til ungdommene i mitt utvalg vil passe i det som omtales som lavere sosiale lag. Minoritetsforeldre mangler i mange tilfeller ressurser som tradisjonelt har blitt vektlagt som betydningsfulle i forhold til barnas prestasjoner i utdanningssystemet. Undersøkelser innenfor utdanningssosiologien har vektlagt foreldres utdanning og yrkestilknytning som betydningsfullt for barnas skoleprestasjoner. På tross av disse ”manglene” i de sosiale omgivelsene har minoritetsungdom utdanningsambisjoner i like stor grad som majoritetsungdom (Dæhlen 2000). Dette har vært med på å skape en oppfatning om at det fins et ”innvandrerdriv” hos minoritets elever, en ekstra motivasjon som aktiveres for ikke å bli hengende etter i skolesystemet (Lauglo 1996). Begrepet etnisk kapital gir mulighet til å forklare minoritetsungdoms utdanningsprestasjoner på grunn av, istedenfor på tross av. Begrepet viser til de kvaliteter og ressurser som ligger i det etniske nettverket, som kan redusere betydningen av eventuelle strukturelle hindringer som minoritetsungdom møter i utdanningssystemet. Ressursene som utgjør den etniske kapitalen kan være familiesamhold, økonomisk støtte, støtte til skolearbeid og en generell vektlegging av utdanning i det etniske nettverket. Zhou og Bankston (1998) og Borjas (1992) er blant de som benytter dette begrepet. Strategisk bruk av egen etnisitet blir hos disse forstått som en egen form for sosial kapital.

Vi har sett at det å ha etnisk norske venner ikke er av betydning i forhold til å ha utdanning som verdi for ungdommene jeg har intervjuet. Jeg har vist at skillet norsk/ikke norsk ikke er et viktig skille for ungdommene, og at venners etniske bakgrunn er av liten eller ingen betydning. Birin og Amina er de som klarest uttrykker at venner har hatt direkte innvirkning for deres planer om utdanning. Jevnaldrene har i ulik grad innvirkning på ungdommenes valg av utdanning. For de som lever i familier preget av tradisjonelle, tette familiestrukturer har medlemmer av familien størst betydning i forhold til utdanning. Søskenene fungerer som modeller, enten de har utdanning eller ikke, og uavhengig av familiestruktur. Flere av informantene har valgt utdanninger som har likhetstrekk med det de eldre søskenene har studert, eller studerer. De to informantene som klart uttrykker at venner har hatt

stor betydning for utdanningsvalg er de to som bor alene, og som ikke er en del av et etnisk nettverk eller en tradisjonell familiestruktur. De andre informantene er del av tettere familienettverk og forteller om at familiens ønsker og forventninger er av stor betydning som referanse for deres utdanningsvalg.

5.3 Valg av utdanning - et symbolvalg?

Ungdommene i utvalget har innsikt og forståelse for hvorfor foreldrene retter klare forventninger til barna sine. Jeg har henvist til funn som viser at det finnes en overrepresentasjon av minoritetsungdom i teknisk- naturvitenskaplige utdanninger (Lødding 2003). Dette blir forsøkt forklart på flere måter. Anvendbarhet i opprinnelsesland, sikker jobb og at disse utdanningene er mindre språktunge enn f.eks humanistiske fag er forklaringene som går igjen (Sletten 2001, Lødding 2003). Ungdommene i mitt utvalg forteller om at foreldrene ofte har tydelige forventninger ikke bare til at ungdommene skal ta høyere utdanning, men også til hvilken type utdanning de skal ta.

Motsetningen mellom tradisjon og modernitet har ofte blitt tematisert i sosiologien, og Giddens sitt begrep ”refleksiv modernitet” uttrykker dette på en fin måte. Ungdommene i mitt utvalg viser gjennom sine uttalelser at valg av utdanning er en arena hvor ungdommene har mulighet til å skape seg selv og sin identitet som tokulturelle. Spennet mellom foreldrenes forventninger som i mange tilfeller er et resultat av det som gir status i storfamilie og etnisk nettverk, og det moderne, individuelt orienterte samfunnet de er en del, av preger ungdommenes opplevelser av utdanningsvalget. Vi har sett at noen av ungdommene i utvalget planlegger å gå inn i humanistiske og pedagogiske yrker på tross av at dette ikke alltid innfrir foreldrenes forventninger. Ungdommene gir uttrykk for et slags oppgjør eller en løsrivelse fra tradisjon representert ved det tette, etniske nettverket i og rundt storfamilien. De påpeker at det eksisterer, og at det utøver et visst press på dem. De sier samtidig at de likevel velger å stole på egne vurderinger og at de følger egne ønsker og drømmer.

Jeg har henvist til og benyttet meg av flere bidrag på feltet som tematiserer den dualismen minoritetsungdom lever med. Tradisjon og modernitet er en tilnærming. Min Zhou snakker om ulik grad av tilknytning til opprinnelseslandet, mens John Ogbu snakker om en dobbel referanseramme. Begge ønsker å vise hvordan generasjonsforskjellene innad i minoritetsfamilier viser tilbake til migrasjonshistorien. Slik jeg leser dem, er begge disse teoretikerne opptatt av å vise at det ikke er fruktbart å snakke om migrasjonshistorien som determinerende. Ungdommenes tokulturelle bakgrunn får ulik innvirkning fordi ungdommene, historiene og kontekstene de lever i er ulike. Tokulturaliteten kan i mange tilfeller innvirke positivt i forhold til utdanning. Dette er for å følge Min Zhou, i de tilfellene hvor den etniske kapitalen i nettverket kommer til anvendelse. Dualismen mellom tradisjon og kultur fra opprinnelseslandet og verdier fra det norske samfunnet gjør det nødvendig for ungdommene å utvikle sin egen måte å være tokulturell på. Flere av ungdommene i utvalget ser ut til å finne en balansegang gjennom å innfri forventningene om at de skal ta høyere utdanning, men ikke nødvendigvis den typen utdanning det er forventninger om.

Vi har sett at Prieur tar til orde for at både fokus på kontinuitet og fokus på forandring må ivaretas for å få en helhetlig forståelse av unge med innvandrerbakgrunn (Prieur 2004). Med dette som bakgrunn kan det sies at mine informanter forholder seg aktivt til sine nåværende omgivelser gjennom sine selvstendige valg. Flere av ungdommene uttrykker selvstendighet i valg av utdanning, og at de er villige til å ta kostnadene det eventuelt innebærer, i forhold til foreldre og andre voksne i familien, å velge den utdanningen de selv ønsker (Portes & Rumbaut 2001).

Valg av utdanning kan forstås som en arena hvor ungdommene i utvalget skaper sin identitet som tokulturell. Gjennom å velge å ta høyere utdanning, men ta selvstendige valg i forhold til type utdanning viser ungdommene at de ikke tar avstand fra familien og det etniske nettverket. Samtidig uttrykker de for sine nære omgivelser at de ikke overtar verdier, kunnskapssyn og kultur fra sin opprinnelseskultur uten å gjøre en kontekstuell, selvstendig fortolkning.

5.4 Flere minoritetsungdom i flere typer høyere utdanning?

På tross av at flere av ungdommene jeg har intervjuet bruker uttrykk som ”kjipt”, ”kjedelig” og ”stressende” om skolehverdagen, har alle informantene ønsker og planer om høyere utdanning. Det ser altså ut som om skolen og erfaringene ungdommene her har gjort seg ikke har tatt fra dem mot til å ta utdanning. Ungdommene uttrykker at de trenger mer informasjon enn det de får i sine nære omgivelser og at de ønsker mer informasjon om utdanning, både fra lærere og rådgivere. Det ser ut til at mangel på kunnskap om hvilke muligheter som finnes kan være en måte å forstå overrepresentasjon innefor teknisk-naturvitenskaplige fag. Foreldre uten kjennskap til det norske utdanningssystemet, og kanskje også høyere utdanning generelt, har begrenset informasjon, og tradisjonelle utdanninger kjent fra hjemlandet blir vektlagt, i følge ungdommene i utvalget. Mitt datamateriale tyder på at dersom kunnskap om utdanning blir gitt via andre kanaler enn de tradisjonelle, som rådgiver og familienettverk, kan denne overrepresentasjonen utjevnes. Uttalelsene fra ungdommene i utvalget viser at de opplever at noe i overgangen mellom videregående og høyere utdanning ikke fungerer som de skulle ønske. Det er bare to av ungdommene som har foreldre som har høyere utdanning, ingen av disse har høyere utdanning fra Norge. Ungdom som ikke har foreldre eller andre med utdanning i sine nære omgivelser kan sies å ha særskilte behov for mer og bedre informasjon om utdanning. Med bakgrunn i mine funn vil det være hensiktsmessig å vurdere om skoler med mange minoritetselever bør bruke flere ressurser på å gi elevene sine informasjon og rettledning i forkant av søknadsfrist til høyere utdanning.

Når man utformer politikk og tiltak knyttet til minoriteter og utdanning er det verdt å stille spørsmål om vi vil utvikle tiltak for å få flere minoritetsungdom i utdanning eller tiltak som gjør alle ungdommer bedre i stand til å gjøre et informert valg. Det er ikke slik at alle må ha høyere, akademisk utdanning for å bli aktive deltakere i samfunnet de lever i. Jeg mener tiltakene vi utformer må sikte mot å gi alle tilstrekkelig informasjon til å vite hva valget de gjør innebærer. Målsettingen bør være at ungdommer som skal velge om de skal ta utdanning og hvilken type

utdanning de skal velge, vet nok om hvilke tilbud som finnes og hvilke krav som stilles, til å kunne gjøre et kvalifisert, begrunnet valg. Jeg har argumentert for at denne målsetningen i noen tilfeller burde lede til særskilte tiltak som kommer minoritetsungdom til gode, fordi ungdommene i utvalget forteller at de har behov for mer og bedre kunnskap og informasjon om utdanning.

Flere av ungdommene i mitt utvalg planlegger pedagogiske og samfunnsvitenskaplige utdanninger. Noen av mine informanter har forstått at tokulturell kompetanse er en særskilt kvalifikasjon innenfor sosialfaglige og pedagogiske yrker. I den grad man kan snakke om "minoritetsbefolkningen" som en enhet, kan det sies at minoritetsbefolkningen bør være med-beslutningstakere på vegne av seg selv. Etter hvert som andelen mennesker med minoritetsbakgrunn vokser er det ønskelig at minoriteter er representert i utforming av politiske beslutninger og iverksetting av disse. Når flere mennesker med minoritetsbakgrunn har bodd flere år i Norge er det grunn til å tro at denne utviklingen vil skje naturlig. Samtidig er det hensiktsmessig å fremskynde utviklingen gjennom å oppmuntre til deltakelse i politikk og samfunnsliv. Jeg mener det kan være hensiktsmessig å gjennomføre informasjonstiltak som understreker at flerkulturell kompetanse er viktig i mange funksjoner i et flerkulturelt samfunn som Norge. Informasjon som viser at det ikke bare er profesjonsutdanninger som gir utsikter til trygg jobb og inntekt er et annet eksempel på tiltak jeg mener kan være hensiktsmessig for å oppnå bredere deltakelse.

Vi har sett at mange av ungdommene i utvalget opplever at foreldrene deres har andre kunnskapssyn og forholder seg annerledes til tilværelsen i Norge. Uttalelser i mitt datamateriale viser at minoritetsungdommer ikke ukritisk overtar sine foreldres holdninger og meninger om hva som er en bra utdanning. Ungdom som er oppvokst i Norge tilegner seg kunnskap og holdninger som passer til å leve i Norge. Mitt datamateriale gir grunn til optimisme dersom minoriteters likeverdige deltakelse i arbeids og samfunnsliv er målsetningen. Jeg mener at å fokusere på tiltak som skal endre oppfatninger hos foreldregenerasjonen er å gå bakover i tid. Vi bør med bakgrunn i det ungdommene i mitt utvalg forteller, fokusere på fremtiden og på

ungdommene. Dagens ungdommer er om få år foreldregenerasjonen og det er grunn til å tro at det vil gi seg utslag på mange områder, deriblant utdanning.

5.5 Hvordan skal vi få vite mer?

I intervjusamtalene med ungdommene i utvalget spurte jeg dem ikke om erfaringer med rasisme og diskriminering. Dette var et bevisst valg. Vi har sett at ingen av ungdommene i mitt utvalg tematiserte opplevde hindringer som følge av egen etnisitet når de fortalte om sine grunner for valg av utdanning. Jeg mener det er grunn til å stille spørsmålet om det er fordi jeg ikke spurte om det, eller fordi de ikke har noen opplevelse av å møte slike hindringer. Dersom jeg hadde spurt dem om hvilke erfaringer de har med rasisme og diskriminering og jeg hadde funnet at de har slike erfaringer, mener jeg at det samme spørsmålet med motsatt fortegn hadde vært like interessant. Hadde jeg da funnet det fordi jeg valgte å tematisere det, eller fordi ungdommene har en opplevelse av å bli diskriminert? Det finnes ikke noe entydig, klart svar på disse spørsmålene, og sannsynligvis ligger svaret et sted midt i mellom de to ytterpunktene. Dette viser allikevel betydningen av bevissthet rundt spørsmålene vi stiller og utgangspunktet for forskningen. Dersom ungdommene hadde hatt opplevelser av diskriminering ville disse blitt uttalt og fremtre tydeligere for dem fordi jeg hadde valgt å tematisere det. Det er fare for at man på denne måten er med på å skape innhold og konnotasjoner til begrepene "etnisitet" og "minoritet" som vi siden plasserer informantene inn i. Gjennom å tematisere rasisme og diskriminering i sammenheng med begrepene "etnisitet" og "minoritet", kan begrepene få negative fortegn, og vi kan skape kategorier som ungdommene ikke nødvendigvis vil kjenne seg igjen i.

Jeg mener at når det forskes på minoritetsungdom og skoletilpasning, skoleprestasjoner eller høyere utdanning, må vi vurdere vårt ståsted og utgangspunkt. På feltet blir forskjellene mellom minoritetsungdom og majoritetsungdommene ofte vektlagt. Min opplevelse gjennom intervjusamtalene og arbeidet med oppgaven er at

ungdommene ikke er opptatt av forskjellene, men likhetene. Dette mener jeg bør gi implikasjoner for hvilke spørsmål vi stiller og hvilket utgangspunkt vi har for forskningen på feltet.

Ungdommene i mitt utvalg har fortalt om sine begrunnelser for valg av utdanning. Jeg har ikke hatt anledning til å intervju dem på nytt på et senere tidspunkt. Det ville vært interessant å følge dem videre, å se hvordan det gikk med dem. Om deres ønsker og planer ble til virkelighet, og hvordan de opplevde møte med høyere utdanning. En studie som følger minoritetsungdom i overgangen mellom videregående og høyere utdanning vil kunne tilføre viktig kunnskap. Undersøkelser viser at det blant minoritetsungdom er stort frafall mellom ungdomsskole og videregående (Opheim og Støren 2001). De ni ungdommene i mitt utvalg bekrefter undersøkelser som viser at de minoritetsungdommene som fullfører videregående opplæring går videre til høyere utdanning i like stor grad som andre ungdommer (Lødding 2003). Dette understreker behovet for å vite mer om hva ungdomsskoleelever med minoritetsbakgrunn tenker om fremtiden og videre utdanning. En kvalitativ studie blant ungdomsskoleelever med minoritetsbakgrunn og med fokus på fremtidsplaner tror jeg kunne tilført viktig kunnskap.

Jeg mener denne oppgaven har tilført mer kunnskap om hva som innvirker på valg av utdanning for minoritetsungdom. Vi har sett at det er en uttalt politisk målsetning å sikre bred deltakelse i arbeids og samfunnsliv (<http://odin.dep.no/krd/norsk/publ/st.meld/016001-040019/dok-bn.html>). Det norske samfunnet vil i årene som kommer bli enda mer preget av å være et flerkulturelt samfunn, i den forstand at andelen mennesker med minoritetsbakgrunn øker (Østby 2004). I denne konteksten bør det legges til rette for forskning som øker vår forståelse av hva som er av betydning for ungdom med minoritetsbakgrunn i forhold til skoleprestasjoner og utdanning. Fordi oppnådde kvalifikasjoner i utdanningssystemet er en kilde til økt deltakelse i arbeids og samfunnsliv.

Litteraturliste

- Bakken, Anders (2003) *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* NOVA rapport 15/03
- Barth, Fredrik (1969). "Introduction". I Fredrik Barth (red.): *Ethnic Groups and Boundaries: the Social Organisation of Culture Difference*. Bergen/Oslo: Universitetsforlaget.
- Bernstein, Basil (1975). *Class, Codes and Control iii*. London. Routledge & Kegan Paul.
- Borjas, George (1992). *Ethnic capital and intergenerational mobility. The quarterly journal of Economics*, Vol 107, No 1
- Boudon, Raymond (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: John Wiley and Sons.
- Boudon, Raymond (1982), *The Unintended Consequences of Social Action*. London, Basingstoke: The Macmillan Press Ltd.
- Bourdieu, Pierre (1984), *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Bourdieu, Pierre (1986). "The forms of capital". I Handbook of theory and research for the Sociology of Education. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Bowles Samuel & Herbert Gintis (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.
- Collins, Randall (1971). Functional and conflict theories of educational stratification. *American Sociological Review*, 36: 1002-1019.
- Dæhlen, Marianne (2000) *Innvandrere i høyere utdanning: en analyse av rekrutteringsmønstre for ungdomskullene 1955-75 med vekt på sosial bakgrunn, kjønn og opprinnelse*. Oslo: Institutt for samfunnsgeografi og sosiologi, Universitetet i Oslo.
- Dæhlen, Marianne (2001): *Rekruttering til høyere utdanning: Sosial bakgrunn betyr mer enn innvandrerbakgrunn*. Samfunnsspeilet nr. 2 2001. (5 sider)
- Erikson, Robert og Jan O. Jonsson (1996). *Can education be equalized*. Westview Press, Boulder, Colorado. Introduction: Explaining Class In Education: The Swedish Test Case s. 1-65. (65 sider)
- Esping – Andersen, Gøsta (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Fekjær, Silje N. (2006). *Utdanning hos annengenerasjon etniske minoriteter i Norge*, Tidsskrift for samfunnsforskning, 47, 57-93.

- Fekjær, Silje N. (2007) *New differences, old explanations: Can educational differences between ethnic groups in Norway be explained by social background*. Kommer i tidsskriftet *Ethnicities* i 2007.
- Fulgini, Andrew J. (1997). *The Academic Achievement of Adolescents from Immigrant Families: The Roles of Family Background, Attitudes, and Behavior*. *Child Development*, 68: 351- 363.
- Fischer, Hout, Sanchez Jankowski, Lucas, Swidler og Voss (1996). *Inequality by design. Cracking the Bell Curve Myth*. Princeton University Press, New Jersey. Kapittel 1 (side3-22) og Kapittel 8 (s. 171-204). (52 sider)
- Gibson, Margaret A. & John U. Ogbu (1991). *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrants and Involuntary Minorities*. New York: Garland Publishing, Inc.
- Giddens, Anthony (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford: Polity Press
- Gullestad, Marianne (1994) *Familieforskning mellom positivisme og fortolkning*. Innlegg som førsteopponent ved Irene Levins doktordisputas. Barn. Nytt fra forskning om barn i Norge. Nr.2 1994
- Gullestad, Marianne (1996) *Hverdagsfilosofer*. Universitetsforlaget
- Gullestad, Marianne (2004). "Blind slaves of our prejudice: Debating culture and race in Norway". I *Ethnos* vol. 69 nr.2: 177-203.
- Hammersley, Martin & Atkinson, Peter (1996) *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo:Gyldendal.
- Hansen, Marianne Nordli (1986) *Sosiale utdanningsforskjeller: Hvordan er det blitt forklart? Hvordan bør det forklares?* Tidsskrift for samfunnsforskning 27: 3-28. (25 sider)
- Hansen, M. N. (1997). *Social and Economic Inequality in the Educational Career: Do the Effects of Social Background Characteristics Decline?* *European Sociological Review*, 13, 305-321.
- Hernes, Gudmund (1974). *Om ulikhetens reproduksjon: Hvilken rolle spiller skolen?* I Forskningens lys. Utgitt ved Norges allmenvitenskaplige forskningsråds 25 års-jubileum.
- Haavind, Hanne (1987). *Liten og stor, Mødres omsorg og barns utviklingsmuligheter*. Universitetsforlaget.
- Kanter, R. M. (1977). *Some Effects of Proportions on Group Life - Skewed Sex-Ratios and Responses to Token Women*, *American Journal of Sociology*.
- Kao, Grace & Jennifer S. Thompson (2003). "Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment". *Annual Review of Sociology*, 417-442.

-
- Krange, Olve og Anders Bakken (1998) *Innvandrerungdoms skoleprestasjoner. Tradisjonelle klasseskiller eller nye skillelinjer?* Tidsskrift for samfunnsforskning nr.3 1998 side 381-410 (30 sider)
- Kvale, Steinar (1997) *En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København
- Lauglo, Jon (1996). *Motbakke, men mer driv? Innvandrerungdom i norsk skole*. Oslo: Norsk forskningsråd, NOVA/Ungforskning.
- Lauglo, Jon (2000) "Social Capital Trumping Class and Cultural Capital?" *Engagement with school among immigrant youth*. I Baron et.al Social Capital: Critical Perspectives s. 142-167. Oxford University Press, Oxford. (25 sider)
- Leirvik, Mariann Sterkeby (2004). *Hvordan virker sosial kapital inn på skoletilpasning? En kvalitativ studie av ungdom med vietnamesisk bakgrunn*. Hovedoppgave i Sosiologi, Universitetet i Oslo.
- Lareau, Anette (1987). *Social Class Differences in Family- School Relationships: The importance of Cultural Capital*. Sociology of Education, 60: 73-85.
- Lødding, Berit (2002) *Ut fra videregående: Integrasjon i arbeid og utdanning blant minoritetsungdom i det første Reform 94- kullet*. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Mishler, E.G.(1986): *Research Interviewing, Context and Narrative*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Modood, Tariq (2004) *Capitals, ethnic Identity and educational qualifications*. Cultural trends, Vol. 13(2), No 50, June 2004, s. 87-105
- Mørck, Yvonne (1998). *Bindestregsdanskerne. Fortellinger om køn, Generationer og Etnisitet*. København: Forlaget Sosisologi.
- Nielsen, Helena Skyt (2003). *The school to work transition of 2nd generation immigrants in Denmark*. Population economics Vol 16, July 2003, s. 755-786
- Nordahl, Thomas (2000) *Samarbeid mellom hjem og skole. En kartleggingsundersøkelse*. NOVA-rapport 8/00. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- Ny tid (25 juni 2005) *Den usynlige innvandringen*. (<http://www.nytid.no/index.php?sk=8&id=2846>).
- Ogbu, John U. (1991) *Immigration and Involuntary Minorities in Comparative Perspective*. Kapittel 1 I Gibson og Ogbu (red.): *Minority status and schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. Garland publishing inc. (30 sider).
- Opheim, Vibeke og Liv Anne Støren (2001). *Innvandrerungdom og majoritetsungdom gjennom videregående til høyere utdanning. Utdanningsforløp, utdanningsprestasjoner og realiserte utdanningsvalg*. NIFU- rapport.

- Pihl, Joron (2001) *Minoriteter og den videregående skolen*. Oslo:Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo
- Portes, Alejandro & Ruben G. Rumbaut (2001), *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Berkeley, California: University of California Press.
- Prieur, Annick (2004), *Balansekunstnere: Betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge*. Oslo:Pax
- Rogstad, Jon (2001). *Sist blant likemenn, synlige minoriteter på arbeidsmarkedet*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Raaum, Oddbjørn og Jørn Ivar Hamre (1996), *Innvandrerungdom i og ut av videregående opplæring*. Bergen: Stiftelsen for samfunns- og næringslivsforskning.
- Repstad, Pål (1987) *Mellom nærhet og distanse*. Oslo. Universitetsforlaget 1987
- Schmid, Carol L (2001). *Educational Achievement, Language Minority Students, and the New Second Generation*. Sociology of Education, Vol 74, Extra Issue: Current of Thought: Education at the dawn of the 21st Century, 71-87.
- Sletten, Mira Aaboen (2000) *Det skal ikke stå på viljen. Utdanningsvalg og yrkesønsker Osloungdom med innvandrerbakgrunn*. NOVA rapport 8/01
- SSB (2002).URL:http://www.ssb.no/emner/02/sa_innvand/arkiv/sa50/kap4.pdf
- SSB (2005). *Innvandrerbefolkningen*. Statistics Norway. Retrieved 16.08.2005, [<http://www.ssb.no/emner/02/01/10/innvbef/tab-2005-05-26-13.html>]
- Stortingsmelding 49 (2003-2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse: ansvar og frihet*. URL: <http://odin.dep.no/krd/norsk/publ/st.meld/016001-040019/dok-bn.html>
- Thagaard, Tove (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring I kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Wadel, Cato (1991). *Feltarbeid i egen kultur. En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: Seek.
- Zhou, Min (1997) *Growing up american: The Challenge Confronting Immigrant Children and Children of Immigrants*. Annual Review of Sociology, 23:63-95.
- Zhou, Min & Carl L. Bankston (1998). *Growing upAmerican, How Vietnamese Children Adapt to Life in the United States*. New York: Russel Sage Foundation.
- Østby, Lars, red. (2004) *Innvandrere i Norge- hvem er de og hvordan går det med dem*. Notater/Statistisk sentralbyrå 2004/66. Oslo: Statistisk sentralbyrå.

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.



Intervjuguide

Med utgangspunkt i delproblemstillingene definerer jeg temaer for intervjuene.

Under disse formulerer jeg åpne spørsmål som jeg ønsker og vite noe om, kanskje får jeg vite mye om disse uten at jeg trenger å stille spørsmålet, uansett vil jeg ha spørsmål klare til oppfølging.

Før jeg kommer til mine utvalgte tema er det naturlig med noen icebreakers, de vil nok bli til der og da, eksempler kan være, hatt en bra dag? Mye å gjøre denne uka? Takk for at du sa deg villig til å bli intervjuet.

Personalia

Navn, familie, bosted, botid i Norge, etnisk bakgrunn.

Det er naturlig å komme inn på om informanten selv har bestemt seg for å søke høyere utdanning- det kan nok forenkle resten av intervjuet.

Det første tema er ikke hentet fra skissens delproblemstillinger. Dette fordi jeg er usikker på om dette er et nødvendig tema eller om det blir synliggjort gjennom de andre temaområdene.

Hvordan beskriver de betydningen av høyere utdanning

Kan du si noe om hvorfor du mener utdanning er viktig/ikke viktig for deg?

Hvordan påvirker foreldrene valg av utdanning?

Hva betyr foreldrene dine for ditt valg av utdanning?

Hva sier de om at du ønsker/ikke ønsker å ta høyere utdanning?

Hvordan viser de at de er interessert eller ikke interessert i ditt valg?

Hva tror du er grunnen til dette?

Vet du om foreldrene dine har tatt høyere utdanning selv? Ja-hva?

Hvordan beskriver de forholdet til jevnaldrende og hvem er de betydningsfulle jevnaldrende?

Hvilken etnisk bakgrunn har de fem nærmeste vennene dine?

Hvordan ble du kjent med dem?

Hva betyr bestevennene dine for deg?

Hva tenker disse om å ta høyere utdanning?

Snakker dere med hverandre om hva dere skal gjøre etter videregående?

Hva slags utdanning skal vennene dine ta?

Hva slags betydning har det hva de velger?

Hvorfor tror du de velger som de gjør?

Trivsel på skolen (evt. læreres betydning inn her)

Hvordan vil du beskrive en vanlig dag på skolen?

(Hva vil du si om det å være elev på denne skolen?)

Hva har du fått vite om høyere utdanning fra de som jobber på skolen?

Hvordan vil du beskrive lærernes betydning for valget av utdanning?

Opplevd betydning av relasjoner til andre, betydningsfulle voksne.

Hvilke voksne mennesker er du i kontakt med i løpet av en normal uke?

Leder til---

Hva betyr disse for deg?

Hva sier de om fremtida di?

Hva vet ungdommene om høyere utdanning og hvordan har de fått vite det de vet?

Hva vet du om å studere på høyskole?

-fag, varighet etc.

Hva vet du om å studere på universitet?

Fag, utdanning etc.

Hvordan fikk du vite dette?

Hva skulle du ønske du hadde fått vite mer om?

Hva synes du informasjonen du får om høyere utdanning på skolen din?